

“Man leser jo hele tiden!”

En studie av norske ungdomsskoleelevers lesevaner, bruk av lesestrategier og holdninger til lesing

Øyvind Barkald Aas



Masteroppgave i nordiskdidaktikk

Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling,

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2009

Sammendrag

I flere internasjonale leseundersøkelser gjør norske elever det dårligere enn i land det er naturlig å sammenlikne seg med. Etter utdanningsmyndighetenes umiddelbare sjokk etter publiseringen av resultatene fra den første PISA-undersøkelsen (Programme for International Student Assessment) i 2001, er *lesing* satt på dagsorden (Bergesen 2006). Blant annet er det introdusert en ny læreplan, *Kunnskapsløftet*, og en handlingsplan som skulle promotere litteratur og lesing, *Gi rom for lesing 2003–2007*. Men til tross for et sterkt fokus på lesing, ser det ut til at lesing er et område der det stadig er rom for forbedringer. PISA-undersøkelsene har vist at det er en tydelig sammenheng mellom lesevaner og -holdninger og leseprestasjoner. Hensikten med denne studien er derfor å undersøke hva elevene leser i fritiden, hvilke holdninger de har til lesing og om de er kjent med og bruker lesestrategier.

Studiens metodiske tilnærming er både *kvantitativ* og *kvalitativ*. En slik framgangsmåte, der man bruker ulike tilnærminger til forskning, kalles *metodetriangulering*. Den kvantitative delen er basert på data fra piloteringen av PISA 2009, spørreskjemaet ble besvart av 824 elever. Disse elevene er med noen forbehold representative for populasjonen. Den kvalitative delen består av intervjuer av seks elever på niende trinn på en ungdomsskole i Oslo-området. Intervjuene er en oppfølging av den kvantitative studien, og følger i stor grad de samme temaene.

Hovedkonklusjonene er at det er til dels store kjønnsforskjeller når det gjelder lesing. Gutter har mer negative og mindre positive holdninger til lesing enn jenter. Det ser ut til at jenter leser mer enn gutter, og dette kan igjen henge sammen med holdninger til lesing. Men mye tyder på at gutter leser mer enn de i utgangspunktet oppgir. Gutter leser ofte tekster de tror at ikke skal telles med som *lesing*, for eksempel tegneserier eller blogger, sånn sett kan det være at forskjellen i tid brukt til lesing mellom gutter og jenter ikke er så stor som den umiddelbart ser ut til å være. Det ser også ut til at elevene kjenner til hva lesestrategier er, og at de kan bruke dem i noen situasjoner. Men mye tyder på at elevene, særlig guttene, overrapporterer sin egen lesestrategibruk. Når det gjelder skolens leseundervisning og lesing som en *grunnleggende ferdighet*, ser det ut til at det ikke undervises eksplisitt i lesing slik intensjonen med *Kunnskapsløftet* er.

Forord

Adolescents entering the adult world in the 21st century will read and write more than at any other time in human history. They will need advanced levels of literacy to perform their jobs, run their households, act as citizens, and conduct their personal lives. They will need literacy to cope with the flood of information they will find everywhere they turn. They will need literacy to feed their imaginations so they can create the world of the future. In a complex and sometimes dangerous world, their ability to read will be crucial. Continual instruction beyond the early grades is needed (Moore, Bean, Birdyshaw, & Rycik, 1999: 3, i Anmarkrud 2009: IV).

Med dette sitatet begynner Øistein Anmarkrud sin doktorgradsavhandling om lesing. Dette sitatet illustrerer svært godt hvor viktig lesekompetanse er, og hvor viktig *den andre leseopplæringen* jeg har undersøkt i denne studien. Jeg er enda sikrere nå enn da jeg startet med dette masterprosjektet for ett år siden at lesekompetanse er en essensiell kompetanse i verden vi lever i.

Det høres litt ut som en klisjé når jeg sier at dette prosjektet har vært det mest spennende, utviklende og lærerike jeg noen gang har jobbet med, men det er den eneste måten jeg kan beskrive det på! Arbeidet med masteroppgaven har vært en givende prosess og jeg har lært utrolig mye. Men det har vært slitsomt, med mange oppturer og nedturer. Nå som innleveringen nærmer seg med stormskritt, er jeg litt vemodig. Studiene og Universitetet i Oslo har vært en viktig del av livet mitt i nesten syv år, og jeg har etter hvert trivdes veldig godt her. Det vil bli en stor overgang å forlate Blindern og komme ut i den ”virkelige verden”.

Det er mange jeg har lyst til å takke for hjelp og støtte, spesielt det siste året. Først og fremst vil jeg takke mamma og pappa, uten dere hadde jeg ikke vært den jeg er i dag, takk for støtte. Dernest vil jeg takke min svært aktive og kunnskapsrike veileder, Astrid Roe, for solid og kyndig veiledning. Til slutt vil jeg takke Anne, uten din støtte hadde dette prosjektet blitt adskillig tyngre å gjennomføre.

Blindern, november 2009

Øyvind Barkald Aas

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	III
FORORD.....	V
LISTE OVER TABELLER.....	X
1. INNLEDNING	1
1.1 TEMA.....	1
1.1.1 Problemstilling	2
1.1.2 Avgrensing	3
1.2 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	3
2. TEORI	5
2.1 HVA ER LESING?	5
2.2 LITERACY-BEGREPET	5
2.3 LESESTRATEGIER.....	7
2.3.1 Førlesefasen.....	9
2.3.2 Lesefasen.....	10
2.3.3 Etterlesefasen.....	11
2.3.4 Noen eksempler på lesestrategier	11
2.4 HVA PÅVIRKER LESEFORSTÅElsen?	13
2.4.1 Leseren.....	14
2.4.2 Teksten	16
2.4.3 Konteksten.....	17
2.5 TIDLIGE LESEERFARINGER.....	19
2.6 MOTIVERING TIL LESING	20
2.7 KARTLEGGING AV LESEKOMPETANSE	23
2.7.1 PISA	25
2.7.2 Rammeverket for lesing i PISA	26
2.7.3 Lesekompetanse på fem nivåer	28
2.8 SAMMENFATNING AV KAPITLET	29
3. METODE.....	31
3.1 INNLEDNING	31
3.2 HVA ER DATA	32
3.2.1 Data brukt i denne studien.....	32
3.3 KVANTITATIV TILNÆRMING TIL FORSKNING	33
3.4 STATISTISKE BEGREPER	35
3.4.1 Målenivå	35
3.4.2 Korrelasjon.....	36
3.4.3 Statistisk signifikante forskjeller.....	36
3.5 KVALITATIV TILNÆRMING TIL FORSKNING	37
3.5.1 Kasusdesign	38
3.6 METODETRIANGULERING	39
3.7 VALIDITET OG RELIABILITET	40
3.8 SAMMENFATNING AV KAPITLET	41
4. RESULTATER FRA SPØRRESKJEMA	43
4.1 INNLEDNING	43
4.2 TID TIL LESING FOR FORNØYELSENS SKYLD.....	43
4.3 HVOR OFTE LESER ELEVENE ULIKE TYPER LESESTOFF?	44
4.3.1 Skjønnlitteratur.....	45
4.3.2 Underholdningsblader/ukeblader.....	46
4.3.3 Aviser	46
4.3.4 Tegneserier	47

4.3.5	<i>Andre bøker</i>	47
4.4	LESING PÅ INTERNETT	48
4.4.1	<i>Nettavisser</i>	48
4.4.2	<i>Lesing for å finne praktisk informasjon</i>	50
4.4.3	<i>Sammenfatning</i>	50
4.5	HOLDNINGER TIL LESING	51
4.5.1	<i>Jeg leser bare hvis jeg må</i>	51
4.5.2	<i>Lesing er en av mine favoritt hobbyer</i>	52
4.5.3	<i>Jeg blir glad for å få en bok i presang</i>	52
4.5.4	<i>Lesing er bortkastet tid</i>	53
4.5.5	<i>Jeg liker å gå i bokhandelen eller på biblioteket</i>	53
4.5.6	<i>Jeg leser bare for å få den informasjonen jeg trenger</i>	54
4.5.7	<i>Jeg liker å velge bøker om temaer som jeg er interessert i</i>	54
4.5.8	<i>Sammenfatning av lesevaner og holdninger til lesing</i>	55
4.6	LESESTRATEGIER	56
4.6.1	<i>Metakognitiv bevissthet</i>	56
4.6.2	<i>Aktivere forkunnskaper</i>	58
4.6.3	<i>Memoreringsstrategier</i>	59
4.6.4	<i>Å fokusere på viktige deler</i>	60
4.6.5	<i>Å visualisere innholdet</i>	61
4.6.6	<i>Å oppsummere teksten</i>	63
4.7	SAMMENFATNING AV LESESTRATEGIER	64
4.8	KORRELASJONER	65
4.8.1	<i>Korrelasjon mellom holdninger til lesing og skår på lesetesten</i>	65
4.8.2	<i>Korrelasjon mellom teksttype og skår på lesetesten</i>	68
4.8.3	<i>Korrelasjon mellom holdninger til lesing og tid til lesing for fornøynelsens skyld</i> 69	
4.9	KORT SAMMENFATNING OG DRØFTING AV RESULTATENE	69
5.	RESULTATER FRA ELEVINTERVJUENE	73
5.1	INTERVJUENE	73
5.1.1	<i>Presentasjon av elevene</i>	74
5.2	HVILKE TYPER LESESTOFF HAR ELEVENE HJEMME?	75
5.3	LESER ELEVENE?	76
5.3.1	<i>Lesing av aviser</i>	77
5.3.2	<i>Hvilke typer bøker leser elevene?</i>	78
5.3.3	<i>Underholdningsbalder og ukeblader</i>	80
5.3.4	<i>Tegneserier</i>	81
5.3.5	<i>Oppsummering</i>	81
5.4	HVA ER LESING OG LESEOPPLÆRING?	82
5.4.1	<i>Elevenes oppfatning av lesing</i>	82
5.4.2	<i>Elevenes oppfatning av leseopplæring</i>	83
5.4.3	<i>Metakognitiv bevissthet</i>	85
5.5	BRUKER ELEVENE LESESTRATEGIER?	85
5.5.1	<i>Eksplisitte spørsmål om lesestrategier</i>	86
5.5.2	<i>Implisitte spørsmål om lesestrategier</i>	88
5.5.3	<i>Oppsummering</i>	90
5.6	HOLDNINGER TIL LESING	91
5.6.1	<i>Utsagn om lesing</i>	91
5.6.2	<i>Oppsummering</i>	95

5.7	BRUK AV BIBLIOTEKET	96
5.7.1	<i>Bibliotekarens rolle</i>	96
5.8	SAMMENFATNING AV KAPITLET	97
5.8.1	<i>Avsluttende kommentarer</i>	97
6.	OPPSUMMERING OG DISKUSJON	101
6.1	INNLEDNING	101
6.2	OPPSUMMERING AV RESULTATER	101
6.2.1	<i>Hvor mye leser elevene?</i>	101
6.2.2	<i>Hva leser elevene?</i>	103
6.2.3	<i>Motivasjon og interesser</i>	103
6.2.4	<i>Holdninger til lesing</i>	104
6.2.5	<i>Bruker elevene lesestrategier?</i>	105
6.2.6	<i>Hva mener elevene at lesing er?</i>	106
6.3	DISKUSJON AV NOEN FAKTORER SOM PÅVIRKER LESING	106
6.3.1	<i>Holdninger til lesing</i>	107
6.3.2	<i>Interesser og motivasjon</i>	110
6.3.3	<i>Sosioøkonomisk bakgrunn og kulturell kapital</i>	114
6.3.4	<i>Skolens leseundervisning</i>	115
6.3.5	<i>Lesestrategier</i>	117
7.	AVSLUTNING OG VEIEN VIDERE	121
8.	LITTERATUR	123
9.	VEDLEGG	127

Liste over tabeller

Tabell 1: Tid til lesing for fornøyselsens skyld.....	44
Tabell 2: Skjønnlitteratur.....	45
Tabell 3: Underholdningsblader/ukeblader.....	46
Tabell 4: Aviser.....	47
Tabell 5: Tegneserier.....	47
Tabell 6: Prosentvis fordeling av gutter og jenter for hvor ofte de oppgir å lese andre bøker.....	48
Tabell 7: Prosentvis fordeling av gutter og jenter for hvor ofte de oppgir å lese nettaviser.....	49
Tabell 8: Å lese på Internett for å finne praktisk informasjon.....	50
Tabell 9: "Jeg leser bare hvis jeg må".....	52
Tabell 10: "Lesing er en av mine favoritt hobbyer".....	52
Tabell 11: "Jeg blir glad for å få en bok som presang".....	53
Tabell 12: "Lesinger bortkastet tid".....	53
Tabell 13: "Jeg liker å gå o bokhandlene eller på biblioteket".....	54
Tabell 14: "Jeg leser bare for å få den informasjonen jeg trenger".....	54
Tabell 15: "Jeg liker å velge bøker om temaer jeg er interessert i".....	55
Tabell 16: "Når jeg arbeider med skolefag, sjekker jeg om jeg har forstått hva jeg har lest".....	57
Tabell 17: "Når jeg arbeider med skolefag, forsøker jeg å finne ut hvilke begreper jeg fortsatt ikke har forstått ordentlig".....	58
Tabell 18: "Når jeg arbeider med skolefag, forsøker jeg å forstå stoffet bedre ved å knytte det til noe jeg kan fra før".....	58
Tabell 19: "Når jeg arbeider med skolefag, prøver jeg å lære utenat alt som blir tatt opp i teksten".....	59
Tabell 20: "Når jeg arbeider med skolefag, prøver jeg å huske så mange detaljer som mulig".....	59
Tabell 21: "Når jeg arbeider med skolefag, forsikrer jeg meg om at jeg husker de viktigste tingene".....	60
Tabell 22: "Jeg konsentrerer meg om de delene av teksten som er lett å forstå".....	61
Tabell 23: "Når jeg arbeider med skolefag, starter jeg med å finne ut nøyaktig hva jeg trenger å lære".....	61
Tabell 24: "Jeg setter strek under viktige deler av teksten".....	61
Tabell 25: "Når jeg skal skrive sammendrag av en tekst, forsøker jeg å se for meg innholdet i teksten".....	62
Tabell 26: "Klassen ser på en kort film som illustrerer innholdet i teksten ved hjelp av spesielle eksempler".....	62
Tabell 27: "Elevene leser først teksten hver for seg, og så ser de på en illustrasjon som forklarer hvordan regn oppstår".....	63
Tabell 28: "Jeg oppsummerer teksten med mine egne ord".....	63
Tabell 29: "Etter at jeg har lest teksten, diskuterer jeg innholdet med andre".....	64
Tabell 30: Korrelasjon mellom leseskår og leserelaterte bakgrunnsvariabler.....	65
Tabell 31: Korrelasjon mellom leseskår og teksttyper.....	68
Tabell 32: Korrelasjon mellom tid til lesing for fornøyselsens skyld og holdninger til lesing.....	69
Tabell 33: Beskrivelser av hva elever innen de fem nivåene i lesing er forventet å kunne.....	130
Tabell 34: Poengkrav for hver av de fem kompetansenivåene i lesing.....	131

1. Innledning

1.1 Tema

Denne masteroppgaven handler om *lesing*. Det er flere grunner for valget av nettopp dette temaet. Lesing er en aktivitet så godt som alle gjør daglig, og et stadig mer avansert utdanningssystem og arbeidsliv setter i dag høyere krav til lesekompetanse enn før. Som student er arbeidsdagen min helt basert på tekst og lesing, og i fritiden går det sjelden en uke, en dag eller bare noen timer uten at jeg leser en avis eller nettavis, en bussrute, en reklameplakat eller i en bok for å finne ut noe eller for å slappe av og kose meg. Samtidig som lesing er en så vanlig aktivitet, er det også en aktivitet som skolen har lagt relativt liten vekt på, med unntak av begynneropplæringen, men de siste årene har dette endret seg. Da resultatene fra den første PISA-undersøkelsen¹ i 2001 ble publisert, gjorde Norge det adskillig dårligere enn forventet, i lesing skåret vi fem poeng over gjennomsnittet i OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development), men langt under Finland som var det beste landet (Lie m.fl. 2001).² I PISA 2003 og PISA 2006 skåret Norge henholdsvis akkurat på OECD-gjennomsnittet og 16 poeng under, kurven peker altså nedover. I PISA 2000 ble det konkludert med at leseferdighetene blant norske femtenåringer er dårligere enn i andre land vi kan sammenlikne oss med, og norske gutter har de minst positive og mest negative holdningene til lesing blant alle deltakerlandene i OECD (Lie m.fl. 2001). Disse resultatene kom som et sjokk for utdanningsmyndigheter, Skole-Norge og folkeopinionen (Bergesen 2006: 40–41). Med disse nedslående resultatene i bakhodet ble det klart at noe måtte gjøres for å bedre elevens lesekompetanse, sammen med kompetansen i matematikk og naturfag. Med innføringen av læreplanen *Kunnskapsløftet* i 2006 ble *lesing* løftet fram som en *grunnleggende ferdighet* (Utdanningsdirektoratet 2009c). Felles for de grunnleggende ferdighetene er at de skal være en del av alle læreres undervisning i alle fag og i alle de tretten skoleårene. Dette medfører noe nytt i norsk skole. I tillegg til at lesing er kommet inn som en grunnleggende ferdighet, er det også et nytt fokus i leseopplæringen; mens man før hovedsakelig drev begynneropplæring i lesing og så jobbet med fagopplæring, for eksempel litteratur-

¹For mer informasjon om PISA, se punkt 2.7.1.

²For mer informasjon om poeng og spredning i PISA, se punkt 2.7.

eller grammatikkundervisning i norskfaget, skal det nå drives både *begynneropplæring* og en *andre leseopplæring*. Denne *andre leseopplæringen* skal komme etter at elevene har knekket lesekode, man skal her forsøke å hjelpe elevene til å bli motiverte lesere med gode lesestrategier og som vet hvordan de skal forholde seg til, forstå og bruke tekst i hverdagen, skolen og senere i arbeidslivet. Leseopplæring skal foregå i alle fag, ikke bare i det faget som tradisjonelt har hatt brorparten av leseopplæringen, nemlig norskfaget. For eksempel skal nå samfunnsfagslæreren undervise *lesing* i samfunnsfag, og det er naturfagslæreren som skal undervise *lesing* i naturfag.

Det gamle ordtaket *øvelse gjør mester* gjelder også for lesing, forskning viser at de som leser mye, leser bedre enn de som ikke leser (Lie m.fl. 2001:128). Dette virker kanskje selvsagt, men likevel er det viktig å trekke fram, det viser seg at tiltak som lesestimulering og opplæring i lesestrategier kan være med på å snu den nedadgående trenden for lesekompetanse i PISA-undersøkelsene. For å prioritere tid til lesing i en travel hverdag må man ha et positivt forhold til lesing og like bøker og litteratur. En person som har positive holdninger til lesing, har helt andre lesevaner og leser mer enn en som ikke har så positive holdninger til lesing. Sammen med å ha positive holdninger til lesing og å lese mye, er det viktig å kjenne til noen lesestrategier og vite når og hvordan man skal bruke dem. Nettopp disse momentene er det jeg skal undersøke i denne studien.

1.1.1 Problemstilling

Problemstillingene for denne studien er:

Hvilke lesevaner har norske ungdomsskoleelever, hvilke holdninger har de til lesing og bruker de lesestrategier?

I denne studien vil jeg se på noen faktorer som har innvirkning på lesekompetansen og leseforståelsen som har blitt trukket fram av forskere som faktorer, disse er *lesevaner*, *holdninger til lesing* og i hvilken grad elevene kjenner til og bruker *lesestrategier*. Problemstillingen kan deles inn i tre deler. Når det gjelder *lesevaner* skal jeg se på hvor mye tid elevene oppgir at de bruker på lesing for sin egen fornøyles skyld, og *hva* de leser. PISA-undersøkelsene har vist en sammenheng mellom leseprestasjoner og *holdninger til lesing*, jeg vil derfor se på hvilke holdninger elevene har til lesing, om de er positive eller negative til lesing. En ting som kjennetegner gode lesere, er at de i stor grad leser strategisk. I denne

studien skal jeg se på i hvilken grad elevene oppgir at de bruker *lesestrategier* i sin lesing, og i hvilken grad de synes lesestrategier kan være nyttige.

1.1.2 Avgrensing

I denne sammenhengen er det viktig å avgrense vekk det jeg ikke har mulighet til å gå inn på siden dette er en studie av begrenset omfang. Denne studien befatter seg med den *andre leseopplæringen*, det utelukker ikke at noen elever i ungdomsskolen har behov for opplæring i enkel ordavkoding, men det er ikke fokus i denne studien. I overkant av femten prosent (41024 av totalt 616139 elever i skoleåret 2008–2009) av elevene i grunnskolen har minoritetsspråklig bakgrunn. Språklig bakgrunn kan ha innvirkning på lesekompetansen i form av at det er nettopp språk man leser, dersom elevene ikke mestrer språket vil leseforståelsen bli lavere enn nødvendig (Utdanningsdirektoratet 2009b). I denne studien kan jeg ikke se på språklig bakgrunn utover at jeg nevner det som en mulig årsak til svak leseforståelse i kapittel to, under punkt 2.4. Det finnes en rekke ulike faktorer som kan føre til at den tekniske biten av leseprosessen, for eksempel ordavkoding, blir vanskeligere, blant annet *dysleksi*. Denne studien skal undersøke ”normale” elevers lesing. Det er derfor ikke rom for å ta opp lesevansker som dysleksi.³ Jeg kommer riktignok innom dysleksi når jeg gjør rede for faktorer som påvirker lesing i kapittel to, se punkt 2.4, men jeg vil altså ikke komme inn på det utover dette.

1.2 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av tre deler. Første del består av denne innledningen samt teori- og metodekapittel (kapittel to og tre). Her vil jeg gjøre rede for teori om lesing og den metodiske teorien denne studien bygger på. I andre del legger jeg fra resultatene fra analysen av spørreskjema- og intervjudata (kapittel fire og fem). Tredje del er oppsummerings- og diskusjonskapitlet og en avslutning der jeg oppsummerer to av mine viktigste funn og avslutter denne masteroppgaven (kapittel seks og syv).

³ Ifølge Dysleksiforbundets nettsider (Dysleksiforbundet 2009) har mellom fem og ti prosent av befolkningen en alvorlig grad av dysleksi. Det er stor usikkerhet knyttet til dette tallet, hvilken og hvor vid definisjon man legger til grunn for diagnosen dysleksi spiller inn, men det er likevel viktig å nevne den som en faktor som spiller inn på lesekompetansen.

2. Teori

2.1 Hva er lesing?

Lesing er en komplisert aktivitet svært mange i hele verden gjør daglig, og det er en prosess som for de fleste er helt automatisert. Det kan kort beskrives som:

Det innebærer at man forstår at bokstavene representerer språklyder, vet hvilke lyder og bokstaver som kan koples sammen, og hvordan bokstavene kan settes sammen til ord – som at T, U, S, S, I kan bli til Tussi (Kulbrandstad 2003:7).

Dette er en snever beskrivelse av lesing, og den beskriver lesing som *ordavkoding*. I denne studien brukes en forståelse av at lesing er en komplisert prosess som i bunn og grunn er å *forstå* og å *bruke* en tekst. Denne handlingen krever svært mye trening for at avkodingen ikke skal legge beslag på for mye oppmerksomhet og da være til hinder for leseforståelsen. Å lese for å lære seg noe eller som en del av et yrke krever mer enn bare avkodingsferdigheter, for eksempel er leseforståelse og en kritisk holdning til teksters form og innhold essensielt, men likevel er god avkodingsferdighet en forutsetning. Lesing må sees i et livslangt perspektiv, lesing er en aktivitet man ikke bare gjør i skolen for å lære seg noe, det er en kompetanse man lærer seg for å fungere i samfunnet. Lesing må derfor defineres mye videre, noe jeg tar opp i redegjørelsen av *literacy*-begrepet nedenfor.

2.2 Literacy-begrepet

Literacy er det engelskspråklige begrepet som brukes om en slags tekstkompetanse som innebærer mer enn bare lesing og skriving. *Literacy* kan sees som en rekke ulike *kompetanser* som alle har til felles at de kan relateres til skriftspråket, og felles for disse er at de alle er med på å gjøre det mulig for oss å bruke skrevne tekster i hverdagen (Barton i Roe 2008: 34–35). I PISA brukes termen *reading literacy*, som er å kunne lese for å lære, for å kommunisere og for å underholde seg selv.⁴ Slik definerer PISA *reading literacy*:

⁴ For en mer spesifikk gjennomgang av *reading literacy* i PISA, se punkt 2.6.2.

Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet (OECD 2007, Roes (2008: 190) oversettelse).

Med i *reading literacy*-begrepet er også det at man ser på lesing i et livsløpsperspektiv, lesing er ikke noe man lærer for å klare seg gjennom skolen, det er heller å oppøve en kompetanse man kommer til å få bruk for hele livet, både i arbeids- og privatlivet. Begrepet *literacy* skiller seg noe fra det norske ordet *lesing* og begrepene *leseferdighet* og *lesekompetanse* ved at det har en videre betydning. Man kan si at *literacy* har tre betydninger. Det er *grunnleggende tekniske leseferdigheter*, at man kan avkode og lese en grunnleggende tekst. Det er å ha funksjonelle leseferdigheter, det at man kan bruke lesing for å finne og *forstå* den informasjonen man trenger i hverdagen, *kommunisere* ved hjelp av tekst og kose seg med en god roman – med andre ord det vi i norsk hverdagsspråk kaller lesekompetanse. Og den siste betydningen, *skriftspråklig dannelse*, er å være dannet inn i et skriftsspråkssamfunn. Det vil si å ha så mye kunnskap om teksters form og innhold at man kan ha en kritisk holdning, som ofte blir kalt *critical literacy* (Lie m.fl. 2001: 36). I samfunnet er den totale tekstmengden stadig økende, da spesielt på Internett. Denne kritiske holdningen blir stadig viktigere. Strømsø og Bråten (2006) bruker begrepet *digital kompetanse* om det å kunne forholde seg til tekstene på Internett, der en må kunne vurdere troverdighet, forstå treff i en søkemotor, navigere i store tekster og sammenfatte tekst. Begrepet *digital kompetanse* overlapper til en viss grad med *critical literacy*, men det har samtidig en videre betydning ved at den også favner andre relevante ferdigheter (Strømsø og Bråten 2006). Som nevnt tidligere brukes *reading literacy* som lesebegrep i PISA, her har matematikk og naturfag også et *literacy*-begrep knyttet til seg.

Begrepet *literacy* viser seg å være vanskelig å oversette til norsk, det er ingen norskspråklige begreper som dekker alle de tre aspektene ved lesing. Leseferdighet dekker det første og til en viss grad det andre aspektet, mens lesekompetanse dekker de to første aspektene. Selv om lesekompetanse ikke riktig dekker *reading literacy*, brukes det gjerne som en norsk oversettelse. I denne studien vil jeg bruke *lesekompetanse* med mye av den samme betydningen som *reading literacy*. Denne forståelsen ligger tett opp mot Berges (2005: 165) forsøk på å oversette *literacy*-begrepet med begrepet skriftkyndighet. Begrepet *lesekompetanse* tilegger jeg derfor en vid betydning, det er å kunne lese rent teknisk, avkoding og automatisering, å kunne bruke lesing til å forstå tekster og lære seg noe nytt, å kunne lese for å kose seg og

være engasjert i litteratur, det er å ha en kritisk holdning til teksters form og innhold – å kunne skille mellom gode og dårlige tekster fra seriøse og useriøse forfatter.

2.3 Lesestrategier

En ting som kjennetegner gode lesere, er at de har et repertoar av lesestrategier for å kunne løse ulike krevende lesesituasjoner (Roe 2006: 73). ”Grovt sett kan vi si at lesestrategier dreier seg om elevers arbeidsmåter, om hva de gjør når de prøver å forstå innholdet i en tekst” (Strømsø 2008: 31). Når lesestrategier defineres som alle mulige måter elever kan jobbe med tekst, blir lesestrategibegrepet relativt vidt definert. Når man leser ulike tekster, leser man dem på ulike måter, for eksempel er lesing av en avis eller en roman veldig forskjellig fra lesing av en busstabell. Roe (2008: 84) nevner strategier, teknikker og ferdigheter som kan sees på som tre (til dels) forskjellige tiltak for å bedre leseforståelsen, men de henger så tett sammen at hun sidestiller dem og legger dem alle til grunn i sin forståelse av lesestrategier.

Med *Kunnskapsløftets* inntog i den norske skolen i 2006 ble *læringsstrategier* en viktig del av opplæringen, fra nå av skal det undervises strategier for læring.⁵ Elevene skal bli strategiske i sin læring. Lesestrategier henger tett sammen med læringsstrategier, men det skiller seg fra læringsstrategier ved at det har en noe snevrere betydning. Mens lesestrategier dreier seg om lesing og å få utbytte av den, går læringsstrategier på alt som har med læring å gjøre, for eksempel skriving, memorering og strukturering av kunnskap (Weinstein m.fl. 2006). Etter at elevene har fått begynneropplæring i lesing, må *den andre leseopplæringen* starte. Lesing er ikke bare å avkode ord og automatisere denne prosessen, det er også å forstå innholdet i og å kunne bruke tekst i hverdagen, for eksempel til å kommunisere, for å lære noe eller å kose seg. For å kunne klare dette, må lesestrategier være en del av opplæringen.

Typisk for svake lesere er at de begynner å lese uten å forberede seg, vite hvorfor de leser og hvordan de skal angripe teksten. Under lesingen leser de uten å tenke over det de leser, de overser viktige begreper og strukturer i teksten, og de avslutter lesingen uten å reflektere over innholdet (Roe 2008: 86). Som lærere er en av våre viktigste oppgaver å hjelpe elever som leser på en slik måte til å endre dette mønsteret. For at lesere som mangler grunn-

⁵ Det har riktignok blitt gjort i skolen før *Kunnskapsløftets* inntog, men da ofte i mindre grad med navnet studieteknikk.

leggende lesestrategier skal kunne lære av å lese, må det iverksettes tiltak for at de skal lære noen viktige lesestrategier. Men det er ikke bare uerfarne og svake elever som bør få lesestrategiundervisning. Pressley (2002: 291) skriver:

Good comprehenders are extremely active as they read, using a variety of comprehension strategies in an articulated fashion as they read challenging texts.

Erfarne lesere ser ut til å bruke lesestrategier automatisk. Men for å komme dit, må man få eksplisitt undervisning i lesestrategier. Både de elevene som oppleves som skolesterke og mer skolesvake elever bør få eksplisitt undervisning i lesestrategier, både for å utvide sitt repertoar av lesestrategier og få trening i lesestrategier og for å øve på leseforståelse. Men svake lesere, lesere som leser lite strategisk, bør få spesiell hjelp til å komme i gang med lesestrategibruk og å automatisere dette. I denne prosessen kan det for eksempel være til hjelp å se hvordan en erfaren leser begynner en leseprosess. Gjennom *modellering* kan lærerne eller andre erfarne lesere vise leseren hvordan de leser, og dermed styre den uerfarne leseren i en positiv retning (Imsen 2001: 161–162). Å *modellere* er å vise hvordan noe gjøres. Pressley og Wharton-McDonald (2006) trekker fram at lærere ved å gi elevene innsikt i sin egen tankevirksomhet i forbindelse med en lesesituasjon, kan vise elever hvordan de leser en tekst og hvordan de bruker lesestrategier for å øke leseforståelsen. Ved å snakke om lesing, vise hva man tenker gjennom leseprosessen, hvilke lesestrategier man bruker og hvordan forkunnskaper er med på å gi innsikt i teksten, kan lærerne vise elevene hvordan de bruker lesestrategier (Pressley og Wharton-McDonald 2006: 308). Det kan i denne sammenhengen være nyttig for lesestrategiundervisningen å lære noen begreper for å snakke om lesing. Her kan man trekke en parallell til hva Hertzberg kaller metaspråk (Hertzberg 2004: 107). Hertzberg argumenterer for dette i forbindelse med å legitimere grammatikkundervisning, der hun mener at det er viktig å ha et språk for å snakke om språk (Hertzberg 2004: 107). I lesing kan man bruke det samme argumentet for å kunne snakke om lesing. Ved å snakke om lesing i klassen, jobbe med lesing og å lage et stillas rundt elevenes lesing, driver man eksplisitt leseopplæring, noe Pressley vektlegger som viktig for leseutviklingen i klassen (Pressley 2002).

I forskningslitteraturen finnes det et stort utvalg lesestrategier, mange likner mens andre er ulike. De kan grupperes på ulike måter, og i forskningslitteraturen finnes det mange ulike inndelinger. Jeg kommer i denne framstillingen til å dele lesestrategier opp slik Helgevold

(m.fl. 2008: 40–49) og Kulbrandstad (2003: 185–204) gjør: Førlesefasen, lesefasen og etterlesefasen. Dette er et teoretisk skille som jeg bruker for å gi en ryddig oversikt, mens i praksis vil alle disse fasene flyte i hverandre. Det er imidlertid ofte slik at mye som skjer i lesefasen, også foregår i før- og etterlesefasen. Men det er også slik at noen strategier hører mer til i forberedningen til lesingen, mens andre hører mer til i etterarbeidet av lesingen.

2.3.1 Førlesefasen

Å begynne å lese uten å forberede seg kan være vanskelig, selv for erfarne lesere. Førlesefasen er derfor viktig. Denne fasen har to mål, å gjøre leserne nysgjerrige på teksten og å gjøre dem bedre rustet til å møte den (Kulbrandstad 2003: 185). Dette hjelper på lesemotivasjonen, som også er viktig for leseforståelsen. Denne forberedelsen kan gjøres på forskjellige måter. Det er ikke min hensikt å komme med noen absolutt oversikt her, men jeg vil nevne noen måter å forberede seg til lesing.

Når man skal i gang med å lese en tekst, er det viktig at man setter seg mål for hvorfor man skal lese teksten (Pressley 2002: 294). Det er da viktig å spørre seg om hva man ønsker å oppnå ved å lese denne teksten. Om det er en skjønnlitterær tekst, skal den kanskje leses for å kose seg, er det en fagtekst, skal den kanskje leses for å sette seg inn i et emne. I skolesammenheng har elevene ofte ikke mulighet til å velge *sjanger*⁶, dermed blir forventninger til teksten svært viktig (Kulbrandstad 2003: 185). Elever som ikke har forventninger til teksten, og leser den kun fordi de må og kun for å bli ferdig, vil ikke ha et like stort leseutbytte som en elev som har forventninger til teksten og tenker gjennom disse forventningene før, under og etter lesingen. Å se om forventningene blir innfridd kan i seg selv være en motivasjonsfaktor. Elevene bør læres opp til å ha forventninger til teksten (Roe 2008: 90). Sammen med målene for lesingen bør læreren hjelpe elevene med å aktivere forkunnskaper. Å kjenne til tematikken i en tekst gjør lesingen lettere fordi man får noen knagger å henge innholdet på. Ingen elever kommer til ungdomsskolen uten å ha forkunnskaper, men mengden og hvilke forkunnskaper og erfaringer de har, varierer veldig. Noen har mye forkunnskaper om et emne, andre kan være helt blanke, andre igjen har mye forkunnskaper om mange emner. Her er lærernes jobb viktig; de må lære elevene å bruke den forkunnskapen de

⁶ I denne studien brukes begrepet **sjanger** som en "klasse for inndeling av ulike typer litteratur" (Lothe m.fl. 1997: 232), og det skiller seg fra begrepet *teksttype* ved at det har et annet fokus. Sjanger har å gjøre med det språklige og tekstlige, mens teksttype har å gjøre med hvor teksten er å finne. For eksempel er en kronikk en sjanger i teksttypen avis.

har når de leser. I denne forberedelsen kan det også være lurt å se på språket og tekststrukturen i teksten for å se om den har vanskelig oppbygging eller et vanskelig vokabular med mange ukjente ord. Når målene er satt, og lesingen skal i gang, bør man minne elevene om at man for eksempel kan lese innholdsfortegnelser, lister, bokser, illustrasjoner og liknende; det vil være med å gi dem en oversikt som letter den senere lesefasen (Helgevold m.fl. 2008: 40). Noen gode lesere skummer eller blar litt i teksten før de skal lese den for å få en oversikt over hvor lang den er, hvordan forholdet mellom bilder og tekst er og om det er oppsummeringer underveis. Ved å gjøre dette danner de seg en idé eller en hypotese om tekstens innhold og oppbygging. Når de begynner lesingen, blir hypotesen ofte revidert etter hvert som de får ny informasjon fra teksten (Pressley 2002: 294–295).

2.3.2 Lesefasen

Gjennom å bruke en eller flere lesestrategier mens man leser, vil lesingen bli mer fokusert. Det finnes her svært mange ulike strategier å velge mellom, men har alle et felles mål, nemlig økt leseutbytte og leseforståelse, og de vil være til hjelp når man trenger støtte i lesingen av en tekst. Blant de lesestrategiene man kan bruke, er blant annet å *foregripe* – å forsøke å gjette hva som skjer videre i teksten. Å lese *selektivt* – lese litt i stedet for alt, dermed blir den lesingen mer effektiv. Å lese *høyt* – man kan lese høyt og si hva man tenker, dette kan hjelpe leseren med å sette ord på problemer og vansker i leseprosessen (Roe 2008: 90–110, Pressley 2002: 304). Når det kommer til lesestrategibruk og *metakognitiv bevissthet*, er det viktigste at leserne ikke bare leser og tror at de får med seg alt, slik fungerer det ikke for noen. Lesing er en komplisert prosess som krever mye oppmerksomhet og full konsentrasjon.

Å være fokusert i lesefasen er viktig, dersom man ikke er fokusert, kan tankene lett fly av gårde, og man kan lese side opp og side ned uten å få med seg noen ting. *Metakognitiv bevissthet* er et begrep som brukes om det å være bevisst på det man tenker under leseprosessen (Roe 2008: 45, Kulbrandstad 2003: 33). Dette er viktig. Noen ganger kan tankene være et helt annet sted, og man kan lese uten å forstå noe som helst av teksten. Dette kan skje med de fleste, særlig hvis teksten ikke fenger. Det som skiller gode fra dårlige lesere, er hva de gjør når de oppdager at de leser uten å følge med og hva de gjør dersom de ikke forstår det de leser. Her er vi tilbake til *metakognitiv bevissthet*. Gode lesere overvåker sin egen lesing mens de leser, og med en gang de merker at de ikke er fokusert og at lesingen blir

uoppmerksom, forsøker de å komme på rett spor igjen. Dersom oppmerksomheten glipper, går de tilbake til der oppmerksomheten slapp og leser avsnittet på nytt (Roe 2008: 45). De overvåker altså sin egen leseprosess, og de klarer å ha to tanker i hodet på en gang. Samtidig som de skal få med seg innholdet i teksten, fortolker de hele tiden hvordan teksten svarer til forventningene de gjorde før de begynte å lese (Pressley 2002: 296). Dersom teksten ikke svarer til forventningene, vil leseren kanskje ikke synes det er bryet verdt å nærlese hele teksten, kanskje bare skimme den. Gode lesere vil lese hele teksten, de vil nærlese viktige avsnitt og skimlese irrelevante avsnitt. Gjennom å lese hva Pressley (2002: 295) kaller *topic sentences* og *topic paragraphs*, temasetninger og innledningsavsnitt på norsk, skiller gode lesere mellom relevant og irrelevant informasjon. Og gjennom lesingen forsøker de å konkludere og å bekrefte, eventuelt revidere sine foreløpige hypoteser.

2.3.3 Etterlesefasen

Når gode lesere har lest en tekst, starter prosessen med å bearbeide den (Pressley 2002: 297). Gjennom for eksempel å skrive et sammendrag eller å snakke med noen andre som har lest teksten, vil de tenke gjennom teksten. I denne prosessen vurderer de gjerne kvaliteten på teksten, for eksempel om den er troverdig. (Pressley 2002: 297). Gjennom å tenke gjennom konklusjonen eller sammendraget i teksten, for eksempel om de kjenner igjen hovedpoengene eller er det noe som mangler, vil de få med seg mye av innholdet i teksten. Dersom det kommer noe nytt i konklusjonen eller sammendraget, går de tilbake og leser teksten en gang til. Det viktige er at de bruker forventningene til teksten aktivt i lesingen. På denne måten kan de være sikre på at de leste teksten skikkelig, noe som vil sikre læringsutbyttet av teksten.

2.3.4 Noen eksempler på lesestrategier

Til nå har denne framstillingen handlet mest om viktigheten av lesestrategier og hvordan gode lesere bruker dem for å få et godt utbytte av lesingen. I denne delen skal jeg gjennomgå noen konkrete lesestrategier:

Å forberede lesingen er å forsøke å hente fram det man kan om emnet man skal lese før man begynner å lese. Roe (2008: 90) skriver:

Nytt stoff blir lettere tilgjengelig når det kan knyttes til noe elevene har kunnskap om fra før, og dersom det er for stor avstand mellom elevenes kunnskap og erfaringer og det de skal lære, er det nødvendig å bygge bro mellom de to områdene.

I en slik situasjon kan det i klasserommet jobbes med fagstoffet før man skal lese en fagtekst, for eksempel ved at elevene skriver noen stikkord om hva de kan om emnet og så gjennomgå dette i plenum. Å jobbe med vokabularet eller sjangeren kan også være til hjelp (Roe 2008: 90).

Å foregripe i en lesesituasjon er for elevene å tenke gjennom hva de kan om teksten og hva de tror kommer til å skje, for eksempel gjennom en hypotese (som kan være bevisst eller ubevisst). Dette kan være en motivasjonsfaktor i seg selv gjennom at elevene bygger opp forventninger til teksten, kan det hende at de leser den bare for å se om det gikk slik de trodde (Roe 2008: 91). En slik foregripingsstrategi er med på å gjøre lesingen mer konsentrert og fokusert siden elevene leser for å se om forventningene stemte eller ikke (Pressley 2002: 296).

Metakognitiv bevissthet er en sentral del av gode leseres lesing, men kan kanskje ikke kalles en eksplisitt lesestrategi. Gjennom å være bevisst i leseprosessen og hele tiden tenke gjennom hva som er viktig i teksten, hvordan stoffet står i sammenheng med forkunnskapene man har, og hvis hypotesene man stilte før lesingen blir bekreftet eller avkreftet, blir lesingen mer aktiv og dette gjør at leseforståelsen øker. Roe (2008: 92–93) skriver at man bør stille seg selv spørsmål under lesingen, for eksempel om teksten gir mening. Videre skriver hun:

[Dersom] [...] svaret [på dette spørsmålet] ikke er et entydig "ja", må det settes inn oppklarende strategier for å finne ut om problemet skyldes at teksten er komplisert skrevet, at temaet er ukjent eller at elevene rett og slett ikke har lest konsentrert nok (Roe 2008: 92–93).

Arbeid med *metakognitiv bevissthet* bør derfor være en sentral del av arbeidet med lesestrategier.

Å visualisere teksten er en strategi som går ut på å konkretisere innholdet i teksten. Språk er et abstrakt fenomen, men dersom man for eksempel tenker i bilder, kan innholdet i den abstrakte teksten gjøres mer konkret. Denne strategien henger sammen med den forrige, begge forutsetter at en leser aktivt, og denne visualiseringen kan gjøres både i tankene eller ved for eksempel å lage et tankekart eller en modell av det man leser.

Å fokusere på viktige deler av teksten kan være med på å gjøre lesingen mer fokusert og kanskje også mer konsentrert. I denne lesestrategien inngår *skumlesing* eller *hurtiglesing* som viktige deler. Å skumlese er å lese noe fort, uten å gå i dybden. En fordel ved denne formen for lesing er at man raskt får en oversikt over teksten, og dermed kan man gå tilbake og nærlese de mest sentrale delene. Roe (2008: 101) skriver at dette er en strategi som både hjelper til med å finne fram til viktige deler av teksten og å organisere innholdet. Ved å skumlese først, får man en oversikt over teksten, så kan man nærlese de viktige avsnittene. Gjennom å skrive ned informasjon mens man leser, for eksempel gjennom tankekart, stikkord eller en oppsummering etterpå, oppøves egenskapen å se hvilke deler av teksten som er sentrale.

Å oppsummere teksten. Dersom man etter å ha lest teksten, lager en oppsummering for seg selv, vil dette øke lærings- og leseutbytte. Denne oppsummeringen kan være for eksempel å skrive et sammendrag, skrive noen stikkord eller et tankekart. Dette henger sammen med de andre strategiene ovenfor, for eksempel øver man på å se hvilke deler av teksten som er sentrale.

Memoreringsstrategier. Denne strategien er ikke direkte en lesestrategi, men heller et knippe læringsstrategier, som i noen tilfeller overlapper med lesestrategier. Hva som hjelper leseren til å huske hva teksten handler og sentrale deler av den, er helt individuelt. Noen kan ha svært stor hjelp av å skrive stikkord, mens andre derimot kan ha stor hjelp av å skumlese først og så nærlese sentrale deler av teksten. Det er altså opp til den enkelte leser å jobbe med ulike strategier og se hva som fungerer best for den enkelte. Men viktigst er at man for seg selv finner en måte å lese på slik at man forstår og husker stoffet.

2.4 Hva påvirker leseforståelsen?

Lesing er en komplisert kompetanse som består av mange delkompetanser, men felles for disse delkompetansene er de må være automatisert for at leseforståelse i det hele tatt kan være mulig. For å få med seg innhold og mening fra teksten må man forstå den, altså må man ha *leseforståelse*. Når man leser, skal man ikke bare skjønne hva de enkelte ordene og setningen betyr, man må også kjenne igjen skriftbildene automatisk. For å forstå innholdet i teksten, kan ikke innholdet være for komplisert for leseren. Er innholdet for komplisert, kan teksten føles vanskelig, hvis ikke umulig, å lese. Det er en rekke ulike faktorer som kan føre til at lesing for noen går veldig trått. Det kan være dysleksi, manglende avkodingsferdig-

heter, manglende bakgrunnskunnskaper, mangelfullt ordforråd og språkproblemer eller mangel på motivasjon for lesing. Det kan også være trekk i teksten eller i konteksten som gjør at lesing kan bli vanskelig. Med god leseundervisning og positive rammer for lesing kan imidlertid mange av disse hindringene overvinnes. I de neste avsnittene skal jeg se på faktorer som påvirker leseforståelsen i henholdsvis *leserens*, *tekstens* og *kontekstens* perspektiv.

2.4.1 Leseren

Ulike trekk ved leseren kan være med på å hemme leseforståelsen. Dysleksi er en vanlig årsak til problemer med lesing. På grunn av at denne studien ikke skal handle om denne typen lesevansker, vil jeg ikke komme inn på det utover at jeg nevner det jeg sier nedenfor i dette avsnittet. Forskere mener at dysleksi har å gjøre med leserens evne til å oppfatte språket som en samling fonemer⁷ (Roe 2008: 26). Problemet kommer når leseren skal trekke sammen fonemer til ord (ordavkoding) (Roe 2008: 26–28). Dersom dette tar for lang tid, klarer ikke leserne å huske begynnelsen på setningen når de kommer til punktum, noe som gjør at de mister den globale forståelsen. Bråten (2008: 47) skriver:

[...][B]evisst oppmerksomhet er en begrenset ressurs hos mennesker, som både ordavkoding og forståelse legger beslag på under lesing. Og dess mer bevisst oppmerksomhet ordavkoding legger beslag på, dess mindre blir det til overs for å forstå innholdet i teksten.

Den amerikanske leseforskeren Pressley (2002: 292) skriver at erfarne lesere har automatisert ordavkodingen slik at hele oppmerksomheten kan brukes til å forstå innholdet i setningen. Å ha automatisert ordavkoding er derfor en forutsetning for god leseforståelse. Han skriver videre at elever som har blitt trent i ordgjenkjenning, leser bedre enn elever som har blitt trent i betydning av ord, men begge disse gruppene leser bedre enn elever som ikke har blitt trent i verken ordgjenkjenning eller ordforståelse; altså leser de som har fått en eller annen form for eksplisitt leseopplæring bedre enn de som ikke har fått en slik leseopplæring (Pressley 2002: 293). Forskning viser altså at arbeid med ord og ordforståelse i forbindelse med leseopplæring kan være viktig for leseforståelse, men arbeid med lesing bør bestå av mye mer, deriblant lesestrategier, som jeg beskrev tidligere i kapitlet, se punkt 2.3.

⁷ **Fonemer** er språkets minste betydningsskillende byggekloss (Kulbrandstad 2005: 40). Hvis en har problemer med å skille meningsbærende lyder, vil det påvirke forståelsen av teksten.

En annen faktor som kan hindre leseforståelsen er språklig kompetanse. Det er gjennom språket at budskapet i teksten formidles. Her sliter mange minoritetsspråklige elever, til tross for tilsynelatende gode avkodingsferdigheter. Ved å ikke ha tilstrekkelig språkkompetanse blir innholdet ofte uklart og man kan også gå glipp av nyanser i teksten, særlig dersom emnet er ukjent eller det brukes mange fremmedord. I denne studien har jeg av plasshensyn ikke mulighet til å gå nærmere inn på denne problemstillingen, men det at kunnskap om språk er viktig og gjelder i alle lesesituasjoner, både for majoritetsspråklige og særlig minoritetsspråklige elever. Denne språkkunnskapen kan deles inn i flere nivåer, fra fonem- til syntaksnivå. Men elevens språkkompetanse fra ord- til syntaksnivå er særlig viktig. Ordforråd er essensielt, Pressley (2002: 297) beskriver:

Good comprehension also depends on an extensive vocabulary, for above-word-level comprehension cannot occur if individual words are not understood.

Elevens ordforråd er altså viktig; man kan ikke få med seg innholdet i en setning dersom en ikke forstår ordene den består av. Forskning viser at elevene bør forstå så mye som 98 prosent av ordene for at lesingen ikke skal bli oppstykket ved at man hele tiden stopper opp ved ord man ikke forstår, og må slå opp eller gjette på betydningen av ordet (Bamford og Day 2002: 137). Kjennskap til hyponymer og hyperonymer⁸ er også viktig for å skape bredde i ordforrådet. De fleste kjenner til dette uten å vite det, for eksempel ved at man vet at *å tråle* eller *å dorge* er forskjellige måter *å fiske* på, eller at *spurv* og *hauk* er forskjellige *fugler*. Forskning viser ganske entydig at elever med et stort og bredt ordforråd leser bedre enn elever med dårligere ordforråd (Bråten 2008: 54). Bråten (2008: 54) framhever også grammatisk kunnskap som viktig. Slik kunnskap er for eksempel forståelse for hva som skjer med et ord når man setter prefikset *u-* foran, slik som *ugjennomsiktig* og *uforandret*, eller at setningen blir en spørresetning dersom man setter verbet eller et spørreord først i setningen. Under lesing vil kjennskap til slike prinsipper gjøre god forståelse av setningen mulig. Sammen med ordforråd og kunnskap om syntaks vil også pragmatisk kunnskap være til hjelp med leseforståelsen. Å oppfatte at noe er feil i setningen ”maleren flasser av veggen”, er viktig for å skjønne innholdet i teksten. En leser som ikke stopper opp og stusser over slike setninger, vil få problemer med leseforståelsen. Å følge med på sin egen lesing og tenke på hva

⁸ **Hyperonymer** og **hypernymer** er henholdsvis *over-* og *underbegreper*.

han man lest, gjør at man vil gå tilbake til og lese det første ordet om igjen og finne ut at det egentlig sto malingen. Dette henger sammen med metakognisjon, som jeg beskrev ovenfor.

2.4.2 Teksten

Det kan også være trekk ved teksten som kan legge hindre for leseforståelsen. Det kan være ordvalg og fremmeord, oppbygning og struktur, metaforer, tekstlengde og sjanger. Forskning viser at sjanger har mye å si for leseforståelsen. Det er for eksempel lettere å huske informasjon man får gjennom en historie enn det er gjennom andre mer sakprosarettede sjangre (Strømsø 2008: 36). Det kan være flere ulike forklaringer på dette, blant annet at fortellinger ofte minner oss om dagligdagse hendelser, man kan dermed bruke den forkunnskapen og erfaringene man har til å bearbeide og lagre teksten i hodet.⁹ At tekster i noen sjangre er vanskeligere å huske enn andre, for eksempel artikler, kan ha med en svært tett informasjonsstruktur og mange fremmedord å gjøre, dette kan være vanskelig for mange lesere, spesielt uerfarne leserne. Å utvikle kjennskap til sjangre hos elevene er derfor viktig. Dersom de kjenner til de vanligste sjangrene, vil de lettere vite hvordan de skal angripe teksten, leses strategisk og dermed få bedre utbytte av den (Anmarkrud 2008: 225).

Både hverdags- og fagspråket vårt er spekket av metaforer. Man bruker metaforer for å beskrive og forenkle abstrakte fenomener (Askeland 2006: 88). For svake lesere, spesielt språksvake lesere, utgjør dette en fallgrube. En metafor som forfatteren har brukt for å forenkle eller forskjønne språket, kan gjøre at leseren ved å tolke metaforen bokstavlig, snarere enn i overført betydning, ikke klarer å få med seg innholdet i teksten. Som et eksempel på metaforer, kan jeg nevne nettopp *fallgrube* fra forrige setning.

Tekstlengden har også mye å si for uerfarne og lite motiverte lesere; en lang tekst kan rett og slett virke avskrekkende i seg selv. At teksten ikke bør inneholde for mange fremmedord, henger sammen med både teksten og leseren, teksten bør så fremt mulig være tilpasset leseren. Lærere eller bibliotekaren bør hjelpe elevene å velge tekster som passer til deres språk-

⁹ Det finnes ulike pedagogiske og psykologiske teorier om hvordan mennesker lagrer kunnskap i hjernen, deriblant *kognitiv skjemat teori* (Roe 2008: 32). Denne retningen ser for seg at man i hjernen har en rekke ulike skjema for å tolke alt den ser, når man står overfor noe som ikke passer inn i et skjema (altså noe nytt og ukjent), må man enten modifisere et skjema eller lage et helt nytt. For eksempel husker man gjerne innholdet i historier fordi det ligner på dagligdagse hendelser, man kan derfor bruke skjemaet for å huske dagligdagse hendelser. Derimot er det vanskeligere å huske innholdet i en sakprosatext fordi man ofte ikke kan kople dette til hendelser man har kognitive skjemaer å passe den nye kunnskapen inn i. En slik teori kunne vært interessant å diskutere i forbindelse med hvordan mennesker husker tekster, men av plasshensyn vil jeg ikke gå inn på dette utover det jeg har sagt her.

lige kompetanse og lesekompetanse. For at elevene skal utvikle sine leseferdigheter, samt øke sitt ordforråd, kan teksten gjerne ligge på et noe høyere nivå enn det de mestrer i dag. Dermed har de noe å strekke seg etter. Det kan være vanskelig å vite akkurat hvor høyt dette nivået bør være, det må nødvendigvis bli en avveiningssak i hvert enkelt tilfelle. Dette er kjente prinsipper som man kan knytte til det den russiske pedagogen og læringspsykologen Vygotsky kaller den *nærmeste utviklingssone* (*The zone of proximal development*) (Vygotsky 1978: 87–88). Innenfor denne sonen befinner elevens læringspotensiale seg, elevens potensial blir høyere dersom man kan samarbeide med noen som leser bedre, som han kan imitere.

2.4.3 Konteksten

Ulike sider ved konteksten har svært mye å si både for hvor mye man leser og for leseforståelsen. Elevenes sosioøkonomiske bakgrunn har innvirkning på lesevaner, og indirekte også på leseforståelsen.¹⁰ I PISA er elevenes sosioøkonomiske status blant annet basert på foreldrenes yrke og utdanning, som blir kodet etter en internasjonal standard for å klassifisere yrker og utdanningsnivå, ISCO (International Standard Classification of Occupations) og regnet om til sosioøkonomisk status på en skala, ISEI (International Socio-Economic Index of Socio-Economic Status), fra 0 til 90 etter en algoritme laget av forskerne Ganzeboom og Treimann (i Lie m.fl. 2001: 207). Ulike yrker får en verdi ut fra hvor mye man tjener og hvor lang utdanning som kreves for å virke i yrket, for eksempel har en dommer i rettsystemet en høy verdi på skalaen, mens en ansatt i jordbruk eller fiskerinæringen har lav verdi på skalaen (Lie m.fl. 2001: 207). I PISA 2000 fant forskerne en korrelasjon mellom familiens høyeste sosioøkonomiske status og leseskår på 0,28 (Lie m.fl. 2001: 208). Dette indikerer en relativt sterk sammenheng mellom sosioøkonomisk status og det å skåre godt på lesetesten. Det er verdt å merke seg at sammenhengen mellom høy sosioøkonomisk status og god leseskår ikke nødvendigvis er kausal, det kan heller være slik at personer med høy sosioøkonomisk status ofte har interesse for og god tilgang til litteratur og en jobb som krever høyere utdanning, og som baserer seg i stor grad på lesing og tekstbehandling. For eksempel vil en dommer, for å bruke eksemplene fra PISA 2000, ha en jobb

¹⁰ Det kan riktignok diskuteres hvorvidt elevenes sosioøkonomiske bakgrunn passer inn under *konteksten* eller *leseren*. I denne sammenheng velger jeg å ta det inn under konteksten siden sosioøkonomisk bakgrunn ofte har innvirkning på oppdragelse, som er en del av konteksten elevene vokser opp i, og omgivelsen elevene vokser opp i kan inneholde faktorer som påvirker lesingen, for eksempel god tilgang til litteratur.

som baserer mer på tekst enn en jobb i fiskerinæringen. En jobb som for eksempel dommer, krever at man liker å forholde seg til og jobbe med tekst, samtidig som man må ha vært god til blant annet å lese for å ha klart seg gjennom utdanningen med svært gode resultater. Slik vil en person som har høy sosioøkonomisk status ofte ha positive holdninger til lesing. Hadde det vært slik at en jo høyere status en jobb fikk, jo mer positive holdninger til lesing og tekst og god lesekompetanse fordret den, ville korrelasjonskoeffisientene vært høyere. I realiteten er dette kun en tendens, et yrke som har høy sosioøkonomisk status kan innebære mindre arbeid med tekst og lesing enn et yrke som har noe lavere sosioøkonomisk status, men totalt sett er kurven stigende.

Sosioøkonomisk status kan også knyttes til arbeidet til den franske sosiologen Bourdieu (1986). Han var opptatt av klasse og bakgrunn, og med utgangspunkt i dette gjorde han flere store empiriske studier av klassesystemet i Frankrike, dette knytter han til begrepene *sosial, økonomisk og kulturell kapital*. I sin generelle samfunnsteori beskriver han samfunnets lagdeling ved hjelp av to akser, *økonomisk og kulturell kapital*.^{11,12} I denne sammenheng skal jeg ikke beskrive den detaljert, det ville bli alt for omfattende, jeg vil kun gi en kort beskrivelse. Bourdieu argumenterer for at det er til dels stor forskjell i hvor mye økonomisk kapital man har, noen har mye mens andre har lite. Typisk for eliten er at de har mye økonomisk kapital, for eksempel penger, aksjer eller eiendommer, og/eller mye kulturell kapital, for eksempel lang utdanning, interesser som ofte blir assosiert med overklassen, for eksempel interesse for opera, ballett eller klassisk litteratur. Eliten kan således deles i to grupper, den økonomiske elite som har en overvekt av økonomisk kapital og den kulturelle elite som har en overvekt av kulturell kapital. I boka *Distinction: A social critique of the judgement of taste* beskriver Bourdieu en kompleks modell der han bruker smak og interesser for å beskrive klassesystemet (Bourdieu 1986: 128–129). Det som gjør Bourdieu aktuell i denne sammenheng er han begrep om *habitus*, som også beskrives i den samme boka (Bourdieu 1986). Han bruker begrepet *habitus* for å beskrive hvordan alle har en slags klassementalitet, som er knyttet til interesser, holdninger, smak og oppførsel. Han beskriver

¹¹ **Kapitalbegrepet** er sammensatt av både fysisk kapital som for eksempel penger, aksjer eller eiendom og kapital i form av kunnskap, nettverk eller holdninger for økonomisk kapital, og eiendom, kulturgjenstander, kunnskap, nettverk, holdninger, utdanning og universitetsgrader for kulturell kapital.

¹² **Kulturell kapital** er et begrep både Bourdieu og PISA befatter seg med, i denne studien vil jeg bruke begge disse forståelsene av kulturell kapital, og det vil være tydelig hvilken forståelse jeg bruker til enhver tid.

hvordan det er svært vanskelig å endre sin *habitus*, det er altså svært vanskelig å bryte opp fra en klasse og tre inn i en annen, man vil fortsatt ha den gamle klassementaliteten, og det er den som avgjør klassetilhørigheten (Bourdieu 1986). I lesesammenheng er begrepet *kulturell kapital* interessant. Personer med høy kulturell kapital har gjerne yrker der god lesekompetanse er viktig, lesing er derfor sentralt i deres liv, dette kan knyttes til sosioøkonomisk status ovenfor, og er til en viss grad overlappende. Personer med høy kulturell kapital har ofte mye bøker hjemme, dette brukes som et av målene for kulturell kapital i PISA, og de liker å lese. Sammen med begrepet *habitus* er det grunn til å tro at et barn vil arve store deler av foreldrenes kulturelle kapital gjennom sosialiseringen. Barn av foreldre med høy kulturell kapital vil arve positive holdninger til lesing, noe som gjør at de vil lese mye.

Positive holdninger til lesing er indirekte med på å øke leseforståelsen ved at de som har positive holdninger til lesing ofte leser mer enn de som har mer negative holdninger til lesing, og forskere vet at mengdetrening er positivt for leseforståelsen (Kjærnsli m.fl. 2007). Dette er hva Nuttal kaller den positive spiral (i Simensen 1998: 141). For de som vokser opp i hjem der bøker og litteratur har en mindre sentral plass, vil det være vanskeligere å sette seg ned for å lese en bok eller en avis, det kan være både støy, mangel på støtte og mangel på litteratur som legger hindringer i veien for lesing, hvilket også kan være med på å skape mindre positive holdninger til lesing. Slike ungdommer leser gjerne mindre, noe som gjør at deres leseforståelse og lesekompetanse ikke blir bedre. Denne situasjonen kaller Nuttal (i Simensen 1998: 141). Metaforen spiral er god fordi den illustrerer det faktum at leseforståelse og lesekompetanse er noe som må oppøves og må holdes ved like, en som ikke leser vil ikke utvikle sin leseferdighet. Konteksten trenger altså ikke nødvendigvis å ha negativ påvirkning på leseforståelsen, men den kan ha det, noe som er viktig å ha i bakhodet.

2.5 Tidlige leseerfaringer

God lesekompetanse er alfa og omega. Men hvordan god lesekompetanse kan oppnås er det derimot ikke like stor enighet om, eller hvilke aspekter som spiller inn for å bedre lesekompetansen. Fra flere ulike undersøkelser, deriblant Heath' (1988), vet man at kultur, foreldres utdanningsnivå og lesekultur er viktig for språkkompetansen og dermed også innvirkning på lesekompetansen. I artikkel "What no bedtime story means" viser Heath (1988) hvor viktig primærsosialisering for språkutvikling i to ulike samfunn i en by i en sørstat i USA, et europeiskamerikansk arbeiderklassesamfunn, Roadville, og et afrikanskamerikansk

arbeiderklassesamfunn, Trackton. Begge disse samfunnene hadde omtrent de samme, lave sosioøkonomiske rammene, og begge mente at å gjøre det godt på skolen var svært viktig. En av tingene Heath fant, var ut at det var enorme forskjeller i samtalekulturene i de to ulike samfunnene. Denne forskjellen i samtalekultur gikk ut på at barna i Roadville ble lest for og de ble snakket med. De fikk spørsmål som ”hva tror du skjer videre i historien?” og liknende. Derimot ble barna i Trackton mer overlatt til seg selv, deres språk var noe de ble lært av foreldrene, de ble snakket til, ikke med (Heath 1988: 32). Dette gjorde at barna fra Roadville hadde et enormt språklig forsprang i forhold til barna fra Trackton, noe som kom til syne i skolesammenheng. Roadville-barnas samtalekultur var mer tilpasset skolens, noe som gjorde at kultursjokket når de kom på skolen ble mye mindre. Disse barna gjorde det bedre på skolen enn Trackton-barna. Det er grunn til å tro at de sosioøkonomiske forskjellene er mindre i Norge, men likevel finnes det til dels store forskjeller også innad i Norge. Forskjeller i sosioøkonomisk status er et moment som har mye å si for barn og unges lesekompetanse og holdninger til lesing, dette bekrefter blant annet PISA-undersøkelsene. Den første PISA-undersøkelsen i 2000 bekreftet sammenhengen mellom det å bli lest for som barn og leseskår. Barn som ble lest for flere ganger i uka da de var små, skårer i gjennomsnitt 520 poeng, til sammenlikning skårer de som aldri ble lest for 440 poeng. Dette betyr at forskjellen mellom de to gruppene er 80 prosent av et standardavvik¹³, hvilket er et relativt stort avvik, forskjellen er statistisk signifikant (Lie m.fl. 2001: 152–153).

2.6 Motivering til lesing

Innenfor lesefeltet er motivasjon for lesing svært viktig. Elever som er motiverte for lesing, leser mer enn de som ikke er like motiverte for lesing (Guthrie 2008b: 2). Dette gjelder både for lesing av skjønnlitteratur, fagtekster og andre tekster. Motivasjon henger også sammen med holdninger til lesing. I PISA 2000 fant forskerne en korrelasjon mellom konstruktet

¹³ **Standardavvik** er et statistisk mål som brukes for å beskrive spredning. Man regner at det meste er normalfordelt, i en slik normalfordeling vil alltid noen avvike fra gjennomsnittet. Standardavvik kan da brukes for å si hvor stort avvik det er, 68,26 prosent av populasjonen vil alltid befinne seg innenfor ett standardavvik, 95,44 prosent innenfor to standardavvik og 99,74 prosent innenfor tre standardavvik (Kleven 2002: 95–96).

holdninger til lesing¹⁴ og leseskår på 0,41 i Norge (OECD gjennomsnittet var på 0,35) (Lie m.fl. 2001: 150). Denne korrelasjonskoeffisienten er høyere enn korrelasjonskoeffisienten mellom sosioøkonomisk status og leseskår 0,28. Arbeid med å øke lesemotivasjonen kan dermed ha større innvirkning på leseskår enn sosioøkonomisk status (som man ikke kan forandre i skolen).

I PISA sin definisjon av *reading literacy* inngår det at elevene skal bli så gode og engasjerte lesere at de kan bruke lesing som et verktøy for å tilegne seg den kunnskapen de trenger senere i livet. Dette er riktignok kun en definisjon som sier hva OECD og PISA mener er viktig med hensyn til lesing, men den er utviklet av noen av verdens ledende forskere i lese- og *literacy*-forskning, og den er svært bred og dekker svært aktuelle deler av lesekompetansen. Dette synet på lesing ligger tett opp mot Kunnskapsløftet sitt syn, som også sier at målet for lesekompetanse i norskfaget er at elevene skal kunne bruke lesing i sitt skolearbeid og senere for å ta del i en tekstkultur og et samfunn basert på skriftspråk (Utdanningsdirektoratet 2009c). For at elevene skal kunne nå disse målene, må det jobbes utstrakt med leseopplæring utover begynneropplæringen, i tillegg til at elevene må lese mye. Når motivasjon for lesing er så viktig, blir derfor et sentralt mål for oss som lærere å motivere elevene til lesing. Denne motiveringen kan skje på mange ulike måter, men det synes å være en viss enighet om noen sentrale prinsipper, blant annet at lesing bør i noen grad være frivillig og at elevene skal ha en grad av medbestemmelsesrett over hva som skal leses (Roe 2008).

En av de fremste forskerne på dette feltet er John Guthrie. I boka *Engaging adolescents in reading*, som handler om lesemotivering, lanserer han et femstegs lesemotiveringsprogram (Guthrie 2008a: 133,134). Målet for dette programmet er at elevene skal bli gode, positive lesere, ikke bare til lesing av skjønnlitteratur, men også andre sjangre man møter i hverdagen, men også i lesing av faglitteratur. Nedenfor går jeg kort gjennom disse stegene. Det første steget er at elevene bør få *mestringsmål*. Disse målene må være relevante for skolearbeid og interesser, de må være oppnåelige, og de bør gi elevene muligheten til å gjøre seg noen erfaringer i lesingen sin og å se at de kan nå målene (Guthrie 2008a: 133). I denne

¹⁴ Konstruktet **holdninger til lesing** er sammensatt av utsagnene: "Jeg leser bare hvis jeg må", "Å lese er en av mine favorithobbyer", "Jeg liker å snakke om bøker med andre", "Jeg synes det er vanskelig å lese ut bøker", "Jeg blir glad hvis jeg får en bok i presang", "For meg er lesing bortkastet tid", "Jeg liker å gå i bokhandel eller bibliotek", "Jeg leser bare for å få den informasjonen jeg trenger" og "Jeg klarer ikke å sitte stille og lese i mer enn i noen få minutter". Disse utsagnene om lesing dekker alle en liten bit av fenomenet holdninger til lesing, og sett i sammenheng skal disse små bitene utgjøre et mål for *holdninger til lesing*.

prosessen bør elevene støttes opp og løftes framover, for eksempel ved å la elevene se hvordan læreren leser, alt for at elevene skal utvikle seg til kompetente lesere. Denne ideen kalles i pedagogisk forskning *scaffolding* eller *stillasbygging* (Imsen 2001: 161–162, Pressley 2006). Tanken bak dette er at elevene skal støttes og trekkes fram i begynnelsen før han eller hun er i stand til å gjøre det selv, og etter hvert vil eleven være i stand til å gjøre det på egen hånd. Guthrie (2008a, 2008b) sier også at elevene må roses mye, både for prestasjoner og for innsats, samtidig som det ikke må gå inflasjon i bruk av ros. Det *andre* steget er at elevene, som nå har fått litt erfaring, skal ha litt *kontroll og valg* i tekstarbeidet (Guthrie 2008a: 133). For eksempel skal elevene til en viss grad få lov til å velge hva de skal lese og hvordan de skal jobbe med det, for eksempel om de skal jobbe med oppgaver etter lesingen. Elevene kan også få en viss medbestemmelse i kriteriene for vurdering. Det *tredje* steget er *sosial interaksjon*, her skal elevene se gleden i å dele tekster med andre. Dette kan være i form av diskusjoner om tekster i plenum og i grupper eller refleksjon om tekstene (Guthrie 2008a: 133). Det *fjerde* trinnet er *mestringsforventning*. Her skal elevene se at de er i stand til å lese og til å bruke lesing i læringssituasjoner. Her er det viktig at læreren bruker tid på hver enkelt elev, både slik at eleven blir trygg på læreren og slik at læreren skal kjenne elevene nok til å kunne hjelpe dem til å velge eller gi dem tekster som er tilpasset deres nivå i lesing. Denne fasen kan også inneholde leseopplæring slik at elevenes lesekompetanse blir bedre og at de kan lese tekster som er litt vanskeligere (Guthrie 2008a: 133). Det *femte* og siste trinnet er *interesse*. Dette er selve kjernen i hele opplegget, er tekstene spennende og interessante, leser elevene mer. Her kan man la elevene se paralleller mellom teksten og virkeligheten og man bør legge opptil undring, nysgjerrighet og refleksjon (Roe 2008: 136). Et slikt opplegg kan følges slavisk eller det kan adapteres til å passe inn i andre opplegg, men viktigst er det at man tar med lesemotivering i skolehverdagen. I handlingsplanen *Girrom for lesing 2003 – 2007* var det et sentralt mål at elevene skulle bli motiverte til å lese (Kunnskapsdepartementet 2003). Et sentralt mål var her å få elevene til å lese litt hver eneste dag. Slike motivasjonsprogrammer er blitt mer vanlige, men det er stadig behov for å få elevene motiverte til å lese.

Innen pedagogikkfaget er begrepene *indre* og *ytre motivasjon* sentralt (Imsen 2001: 54). *Ytre motivasjon* er den motivasjonen du får når det venter en premie eller belønning på den andre siden, etter at du har gjort noe, for eksempel å ha pugget til en eksamen og fått en god karakter. *Indre motivasjon* er derimot den motivasjonen du har når du gjør noe fordi du er

interessert i emnet. Skillet mellom de to formene for motivasjon er interessant. Man kan som lærer velge for eksempel å fokusere ensidig på ytre motivasjon, men spørsmålet blir da hva som skjer når man ikke har noen *gulrot* i den andre enden. På den annen side kan det være vanskelig å motivere alle elevene til å ønske å gjøre skolearbeid til enhver tid. Flere pedagoger advarer mot å bruke litteratur og lesing for å vurdere elevene eller å vurdere elevenes lesing – som vil være ytre motivasjon, fordi elevene vil ønske å gjøre det best mulig for å få gode karakterer. Pennac (i Roe 2008: 139) sier at det er vanskelig å tvinge elevene til å bli bokelskere, det kan snarere føre til at elevene blir bokhatere, hvilket ville være det motsatte av hva som er ønskelig. Pennac vil heller bygge på elevenes *indre motivasjon*. En av de tingene Pennac slår et slag for, er høytlesing. Dersom elevene ser at de ikke skal ta notater under høytlesingen eller jobbe med oppgaver i etterkant, bare lytte til teksten, kan de konsentrere seg om teksten og kose seg med den. Gjennom å lese høyt for elevene sparer lærerne elevene for jobben det er å lese en tekst. Lærerne hjelper også til med å kommentere og utheve deler av teksten eller å understreke temaet (Roe 2008: 139). Dette kan være ganske uvant for elevene, men etter hvert mener de at de synes det er bedre enn å lese selv. Etter en tid må elevene være med å lese selv, kanskje i kombinasjon med høytlesing. I denne prosessen er lærerens viktigste oppgave å vise sitt engasjement for bøkene, og dette engasjementet skal forhåpentlig smitte over på elevene. Når dette har pågått en stund, vil elevene bli lei av lærerens kommentarer, og de vil heller lese den selv (Roe 2008: 139).¹⁵ Dette er en måte lærere kan forsøke å endre ytre motivasjon til å bli indre motivasjon. Høytlesing skjer i mange klasserom, men da ofte i forbindelse med litteraturundervisning, ikke leseundervisning. Her er jeg inne på prinsippet om eksplisitt, snarere enn implisitt, undervisning i lesing. Når man jobber med leseaktiviteter i skolen, er det viktig at man snakker med elevene, forteller dem at det i tillegg til litteraturundervisning også drives *leseopplæring*. Hvis ikke dette skjer, vil ikke elevene se at de får leseopplæring, de vil bare oppfatte det som fagopplæring.

2.7 Kartlegging av lesekompetanse

Det finnes i dag i hovedsak tre forskjellige hovedtyper leseprøver, det er *kartleggingstester* (diagnostiske tester), *nasjonale prøver* og *utvalgsprøver i lesing* (Amundsen 2009). Disse

¹⁵ For svake lesere kan også lydbøker være et alternativ, for eksempel kan dette brukes i forbindelse med å lese litt, så høre litt lydbok eller lese samtidig som man hører på lydboka.

leseprøvene har forskjellige funksjoner og deres funksjoner utfyller hverandre. Kartleggings-tester brukes for å kartlegge en elevs eller en elevgruppes lesekompetanse eller eventuelle leseproblemer. En kartleggingstest kan for eksempel avdekke mangelfulle avkodingsferdigheter, leseforståelse, leseflyt eller lesehastighet. For å måle *lesing*, må man spesifisere hva ved *lesing* man ønsker å undersøke. Man kan for eksempel se på leseforståelse, avkodingsferdigheter eller lesehastighet.

Carlstens lesetest er en vanlig *kartleggingstest*. Denne går ut på at elevene skal lese en tekst, undervier i denne teksten er det noen parenteser der elevene skal streke under ett av tre ord som passer inn ut fra konteksten. Ut fra disse svarene er det mulig å regne et gjennomsnitt av de riktige ordene eleven streket under, da får lærerne en indikasjon på hvor god leseforståelse elevene har. Testen skal gjennomføres på en viss tid, slik kan man også måler lesehastigheten. Denne og liknende tester blir ofte brukt i forbindelse med det pedagogiske arbeidet i skolen. De kan for eksempel brukes når en lærer ser at en elev sliter med lesing og trenger nærmere oppfølging, resultatet kan da brukes som begrunnelse ved en søknad om ekstra midler til spesialundervisning (Lie m.fl. 2001: 25). I tillegg til dette er det også vanlig å bruke denne testen for å kartlegge elevene i begynnelsen av det åttende skoleåret.

Nasjonale prøver i lesing er en test alle elevene i femte og åttende trinn skal være med på og som skal vise hvor godt leseopplæringen fungerer i skolene ved å gi et bilde av lesekompetansen blant elevene. Slike tester er et relativt nytt fenomen i norsk sammenheng, den første prøven ble gjennomført i 2005. Nasjonale prøver i lesing gjennomføres på papir, i motsetning til leseprøven i engelsk som foregår på datamaskin, og elevene testes i leseforståelse. Man forventer at elevene har tilegnet seg så gode avkodingsferdigheter i åttende trinn slik at det blir lite interessant å se på avkoding.¹⁶ Den nasjonale leseprøven for 8. trinn består av fem til seks tekster med ulike typer oppgaver til. I prosessen der oppgavene lages, piloteres¹⁷ de flere ganger for å se at oppgavene fungerer slik som forskerne hadde tenkt. Med utgangspunkt i blant annet resultatene fra piloteringene, blir det laget en fasit og det blir regnet ut

¹⁶ Det er riktignok tatt med en veldig lettlest tekst fra femtetrinnsprøven, denne er med for å se hvor stor framgang elevene gjør fra femte til åttende trinn. Denne letteste teksten vil også være lettere for elever som sliter med ordavkoding, slik at man kan se på veldig svake leseres leseprestasjoner.

¹⁷ Å **pilotere** er å la et lite utvalg gjøre prøven og etterpå analysere svarene. I denne analysen ser man på diskrimineringen, dersom et spørsmål ikke måler det man er ute etter, må dette lukes ut. Ved å gjøre dette kan man gjøre nødvendige endringer i spørreskjemaet og luke ut uheldige spørsmålsstillinger før prøven er ferdig.

hva som regnes for å være en god besvarelse, som igjen brukes til å lage en kodeguide til lærerne som skal rette testene. Resultatene fra den nasjonale leseprøven skal brukes i det pedagogiske arbeidet med elevene og i skolen generelt.

Den siste prøveformen er *utvalgsprøver*. En kjent utvalgsprøve er PISA, men det finnes en rekke tilsvarende undersøkelser i andre fag, blant annet TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) som ser på prestasjoner i matematikk og naturfag og ICCS (International Civic and Citizenship Education Study) som ser på ungdommers demokrati-forståelse. I PISA trekkes et representativt utvalg skoler ut til å delta. Fra hver av disse skolene blir inntil 30 elever født i et bestemt årstall tilfeldig trukket ut til å delta, i PISA 2009 gjelder dette elever som er født i 1993. Totalt deltar omtrent 4000 elever fra omtrent 200 skoler. Dette utvalget er så stort at resultatene kan generaliseres fra utvalget til hele populasjonen med relativt små feilmarginer. Disse prøvene skiller seg fra blant andre den nasjonale leseprøven ved at den trekker ut et utvalg snarere enn alle, men slike prøver er også et supplement til nasjonale prøver, men med et viktig aspekt, Norge rangeres i forhold til andre land som deltar i den samme undersøkelsen.

2.7.1 PISA

Denne studien bygger blant annet på resultatene fra piloteringen til PISA 2009. PISA er en internasjonal undersøkelse i regi av OECD som undersøker *science*, *mathematical* og *reading literacy* (OECD 2007). I 2006 deltok 57 land, både fra OECD og utenfra. Det teoretiske rammeverket om lesing i PISA brukes til å måle *reading literacy* (se nedenfor om det teoretiske rammeverket i PISA). Ved hjelp av spørsmål til en rekke ulike tekster i en rekke sjangre, er det mulig å se hvor godt elevene forstår ulike aspekter i tekstene. Samlet sett gis disse aspektene ved lesekompetansen en komplett oversikt over elevenes lesekompetanse. Spørsmålene er både flervalgsoppgaver og åpne lang- og kortsvarsoppgaver. I tillegg får elevene et spørreskjema med spørsmål om holdninger til lesing og bakgrunnskunnskaper. Leseprøvenes omfang varierer fra gang til gang, den første gangen PISA ble gjennomført, var det lesing som sto i sentrum for undersøkelsen, da var det 138 oppgaver med. I 2003 og 2006 var det bare 38 leseoppgaver, da det var matematikk og naturfag som var hovedfokuset for undersøkelsen. I 2009 er det igjen lesing som er hovedfokuset for undersøkelsen og det er da med 107 oppgaver til 29 tekster. Rundt 45 prosent av disse oppgavene er åpne og 55 prosent er ulike flervalgsoppgaver..

Tekstene som lesetesten i PISA består av er samlet inn og valgt ut blant forslag fra alle deltakerlandene i PISA, og selve testen er lik i alle deltakerland.¹⁸ I prosessen der testen lages, samles en rekke ulike tekster fra alle landene som er med på utviklingen, disse tekstene blir oversatt til engelsk, valgt ut eller forkastet, og så oversatt til språkene landene i PISA bruker. I denne prosessen vil tekster som ikke passer inn i noen kulturer fjernet, slik at ingen elever skal oppleve tekstene som støtende. Det er mulig at forskjellige lands ulike tekstkulturer kan påvirke resultatene, for eksempel ved at noen land eller regioner er bedre på å lese en sjanger. Slike forskjeller vil være vanskelig å utelukke, men fordi PISA-undersøkelsen har et svært bredt teksttilfang, med tekster i mange sjangre, fra rutetabell, artikkel til noveller og sagn, skal ingen land ha noen fordeler.

I testen blir det internasjonale gjennomsnittet standardisert til 500 poeng med standardavvik på 100 poeng. I Norge rettes undersøkelsen og gjennomsnittet blir omregnet på samme måte som det internasjonale, slik kan Norge få et gjennomsnitt som er lavere enn det internasjonale gjennomsnittet. Norge oppnådde i 2006 en gjennomsnittlig skår på 484 poeng, altså noe under OECD-gjennomsnittet og en nedgang fra 2003. I spørreskjemadataene i denne studien er gjennomsnittet standardisert til 0, med et standardavvik på 1.

2.7.2 Rammeverket for lesing i PISA

Det teoretiske rammeverket rundt PISA er utviklet av en rekke internasjonalt anerkjente leseforskere og bygger på teori og forskning på lesing som det er stor enighet om blant forskere de siste årene (Roe 2008: 190). Lesekompetanse er en kompleks kompetanse som er langt mer enn ordavkodning. I rammeverket beskrives lesing som en interaktiv prosess der leseren, i samspill med teksten, skaper mening, opplevelser og forståelse, som igjen bygger på ferdigheter og andre faktorer (Kjærnsli m.fl. 2007: 129). Disse faktorene som påvirker lesekompetansen, er blant annet sosial bakgrunn, erfaringer og kjønn, samt de umiddelbare omgivelsene som klasserommet eller soverommet der lesingen foregår. Lesekompetanse, *reading literacy*, består av erfaringer fra tidligere lesing og evne til å avkode, tolke og forstå og reflektere over innhold og form. PISA definerer lesing slik:

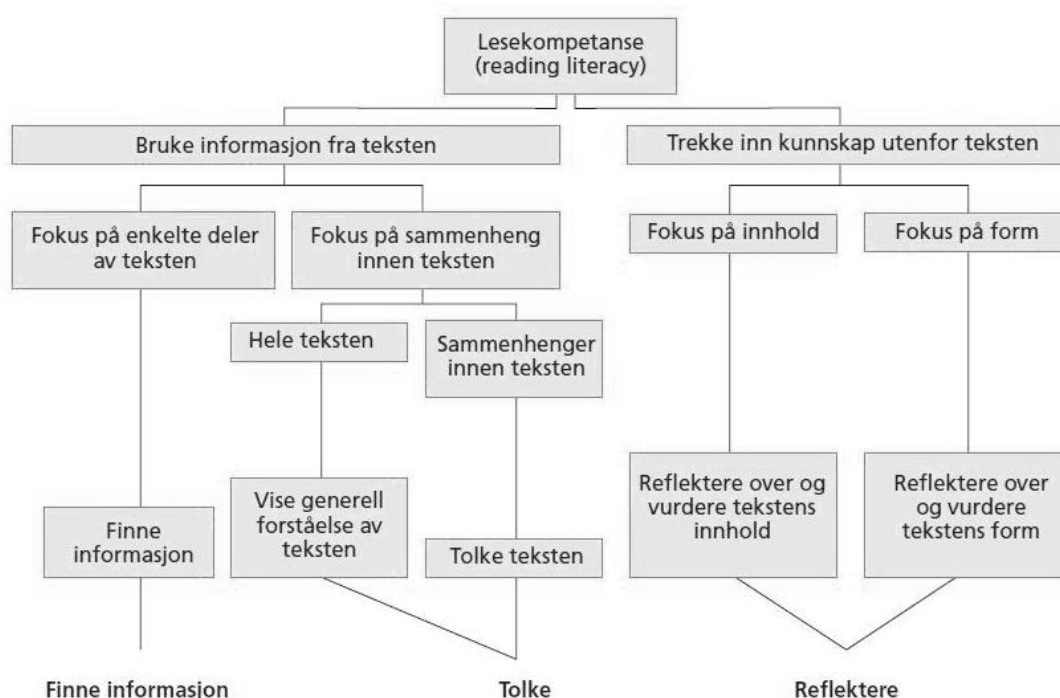
¹⁸ Det er riktignok noen forskjeller deriblant har Norge hatt med ekstra spørsmål om holdninger til lesing som ikke var med i de internasjonale spørreskjemaene.

Lesekompetanse innebærer at elevene kan forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i skrevne tekster, for å kunne nå sine mål, utvikle sine kunnskaper og evner, og delta i samfunnet (OECD 2007, Roes (2008: 190) oversettelse).

Sammenliknet med de tidligere PISA-undersøkelsene har det blitt gjort en endring av rammeverket for lesing i PISA 2009. I 2006 passerte antallet *Internettbrukere* én milliard, altså omtrent en sjettedel av verdens befolkning (Roe 2008: 190). Med Internett sitt inntog i skolen og i det vanlige hjem, har også leseutfordringene endret seg – dette har da også leseprøvene og rammeverket i PISA tatt høyde for. På Internett utføres i dag en rekke ulike handlinger, det betales regninger, det kjøpes reiser, det leses nettaviser, det leses e-post, det chattes og det søkes etter informasjon. Når Internett er et sted der alle, uten store hindringer, kan legge ut informasjon og tekst, har lesestrategier blitt stadig viktigere. Dette har også medført et behov for noen nye lesestrategier. Med Internetts kakofoni¹⁹ av tekst, med en enorm variasjon av forfattere, kommer nødvendigheten av å opparbeide en kritisk sans til tekstens innhold og form. Elevene må kunne vurdere tekstens troverdighet ved å vurdere tekstens innhold og form. Denne kunnskapen blitt svært mye viktigere, for eksempel i lesing i det interaktive nettleksikonet *Wikipedia*²⁰ er det essensielt at elevene har denne kritiske sansen slik at de kan skille mellom kvalitetssikret og ikke-kvalitetssikret informasjon. Dette kan være svært krevende for en usikker leser. Figur 1 viser hvordan PISA definerer lesekompetanse, sammenhengen mellom definisjonen av *reading literacy* og hvilke delferdigheter *reading literacy* består av. Her blir det tydelig at en kritisk sans er en veldig viktig del av lesing, sammen med å kunne tolke innhold, reflektere over innhold, vise generell forståelse av teksten og å finne informasjon i den.

¹⁹ *Kakofoni* brukes egentlig om lyd, men i denne sammenheng illustrerer det hvordan *Internett* kan føles, nemlig som støy av tekst.

²⁰ **Wikipedia** er et interaktivt dugnadsbasert nettleksikon der alle kan skrive og redigere artikler. Det er lite eller ingen kvalitetskontroll utover leserens egen *critical literacy* og lesernes mulighet til å redigere artiklene.



Figur 1: "Sammenhengen mellom rammeverket i lesing og de tre skalaene som lesing ble rapportert etter i 2000" (Kjærnsli m.fl. 2007: 131).

2.7.3 Lesekompetanse på fem nivåer

I PISA blir lesekompetansen delt inn i fem nivåer, som igjen er delt inn i de tre delkompetansene, *finne informasjon*, *tolke* og *reflektere*, se vedlegg 2. Innenfor hver enkelt av disse nivåene og delkompetansene er det laget beskrivelser for hva som er forventet av en elev på det nivået. Hvilket nivå man havner på, er avhengig av hvor mange poeng man skårer på lesetesten. To av nivåene ligger under det internasjonale gjennomsnittet, et nivå fordeler seg litt under og litt over det internasjonale gjennomsnittet og to nivåer er over, se vedlegg 3. Til sammen spenner disse fem nivåene over omtrent 300 poeng (tre standardavvik). En elev som oppnår en skår under nivå 1, hvilket er mulig hvis man ikke oppnår 335 poeng på testen, eller på nivå 1 (mellom 336 og 407 poeng) kan, i følge OECD, få problemer med å bruke lesing i høyere utdanning eller i jobber som krever lesekompetanse på et avansert nivå (Kjærnsli m.fl. 2007: 134). I PISA 2006 havnet 8,4 prosent av elevene under nivå 1, 14 prosent på nivå 1, 23, prosent på nivå 2, 27,6 prosent på nivå 3, 19 prosent på nivå 4 og 7,7 prosent på nivå 5.

2.8 Sammenfatning av kapitlet

I dette kapitlet er teori om hva lesing er og hva som påvirker lesekompetansen og leseforståelsen blitt presentert. Lesing er en komplisert prosess som krever øvelse og fokusert oppmerksomhet for at alle delprosessene kan gjøres samtidig. PISA sin definisjon av lesing og rammeverket for lesing bekrefter at lesing er en kompleks kompetanse. Rammeverket for lesing i PISA definerer lesing som en kompleks handling der man skal kunne hente ut informasjon og tolke, reflektere og vurdere den. For å kunne hente ut relevant informasjon og tolke den, må man ha leseforståelse. Denne leseforståelsen bygger på at man forstår språket, at man er oppmerksom og at leseren leser teknisk godt. Det kan være mange hindringer i veien for god leseforståelse, en komplisert tekst kan for eksempel ha en så kompleks struktur og mange ukjente ord at lesingen blir så oppstykket at det blir umulig å trekke mening ut av den. Med gode lesestrategier kan dette motvirkes, gjennom lesestrategier kan leseforståelse trenes opp og man kan få mye større utbytte av lesingen. Sammen med arbeid med lesemotivasjon og å påvirke holdninger til lesing i en positiv retning, kan elevenes lesekompetanse og leseforståelse bedres.

3. Metode

3.1 Innledning

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for de forskningsmetodene som brukes i denne studien. Når man skal velge hvilken metode man skal bruke, må man ta utgangspunkt i hva man skal studere og hva man vil finne ut, det er da problemstillingene man må ta utgangspunkt i. Studiens problemstillinger er:

Hvilke lesevaner har norske ungdomsskoleelever, hvilke holdninger har de til lesing og bruker de lesestrategier?

I prosessen der man skal utforske og forsøke å svare på problemstillingene, må man ta stilling til hva man skal finne ut, og hvordan man kan og vil komme fram til det. Det finnes i samfunnsvitenskapen hovedsakelig to metodiske tilnærminger – *kvalitative* eller *kvantitative*. I denne studien skal jeg benytte meg av både en *kvalitativ* og en *kvantitativ* tilnærming. En slik tilnærmingsmåte til forskning kalles *metodetriangulering*. Jeg skal nedenfor beskrive de to metodene, både svakheter og styrker i hver av dem, samt hvordan metodetriangulering kan være med på å veie opp for den enkelte metodens svakheter. Til slutt skal jeg gjøre rede for begrepene validitet og reliabilitet.

I mange år var det en diskusjon innenfor forskningsmetodefeltet, med den *kvalitative* metoden på den ene siden og den *kvantitative* metoden på den andre. Begge retningene mente at deres måte å forske på var den eneste riktige. Uttrykk som ”if you can’t count it, it doesn’t count” fra den kvantitative retningen med motsvaret ”[i]f you can count it, that ain’t it” fra den kvalitative retningen har i lang tid vært rådende (Grønmo 2007: 73). Det toppet seg med positivismedebatten på 1960- og 1970-tallet.²¹ Dette bastante skillet har blitt myknet opp, og det er i dag vanlig å se på kvalitative og kvantitative metoder som to ulike tilnærmingsmåter til forskning (Johannessen m.fl. 2007: 36–37). Man snakker gjerne om metodiske design²² som utfyller hverandre. For å skille disse to tilnærmingene, kan man for eksempel se på

²¹ **Positivismedebatten** gikk ut på, veldig kort og forenklet, hvorvidt det var mulig å finne lover for menneskelige handlinger. Den ene fronten mente at man kunne bruke naturvitenskapelige forskningsmetoder og finne kausale lover for menneskelige handlinger. Den andre fronten mente at siden mennesket har en fri vilje, kan man ikke finne slike kausale lover.

²² **Design** har gjerne med utseende og form å gjøre. I metodesammenheng brukes begrepet metode for å beskrive en framgangsmåte for å samle inn og analysere, design har dermed med noe med studiens form å gjøre.

egenskaper ved dataene eller på metoden dataene blir samlet inn og analysert på (Grønmo 2007: 73). Kvalitative data er som regel uttrykt i form av tekst, mens kvantitative data er tall eller andre mengeterminer (Grønmo 2007: 73).

3.2 Hva er data

I samfunnsvitenskapelig forskning opererer man som regel med to forskjellige typer data – tekstbaserte og tallbaserte. Gjennom disse dataene skal virkeligheten beskrives. I denne studien skal noen bestemte tallkoder og noen enkeltelevs beskrivelse av sin bruk av lesevaner, lesestrategier og holdninger til lesing gi en helhetlig beskrivelse og tolkning av *lesing*, som er mye større enn summen av de dataene som foreligger. Det jeg skal gjøre, kan sammenlignes med å høre på når en venn som har vært på en ferietur forteller om turen og viser fram bilder. Gjennom noen korte glimt danner man seg et bilde av ferieturen, større enn bildene og beskrivelsene man fikk. På samme måte er det med samfunnsvitenskapelig forskning og denne studien. Gjennom at noen elever har svart på et spørreskjema om sine holdninger til lesing og bruk av lesestrategier, samt at seks elever har blitt intervjuet om sin bruk av lesestrategier og lesevaner, skal jeg forsøke å danne meg et helhetlig bilde av *hva* og *hvor mye* ungdomsskoleelever leser, hvorvidt de *kjenner til* og *bruker lesestrategier* og hvilke *holdninger* de har til lesing. Den framstillingen og de tolkningene jeg gjør, vil være basert på de dataene jeg har og påvirket av den teorien jeg har lest samt de forkunnskapene jeg har som leser, masterstudent og forsker. Denne graden av subjektivitet er en svakhet all forskning har og som det er svært vanskelig å unngå, men gjennom åpenhet rundt datainnsamling og tolkning vil det være mulig å se bakgrunnen for de slutningene jeg treffer, og gjennom å kople mine funn til teori og annen forskning vil det være mulig å se at mine til dels subjektive funn samsvarer med annen forskning, og det taler for studiens validitet.²³

3.2.1 Data brukt i denne studien

De kvantitative dataene, spørreskjemadataene, i denne studien er samlet inn med spørreskjemaer laget av forskere ved ILS (Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling) ved UIO (Universitetet i Oslo) i forbindelse med piloteringen av PISA 2009. I denne sammenheng ble

²³ For mer om *validitet*, se punkt 3.6.

fire ulike spørreskjemaer sendt ut sammen med oppgavehefter til i alt 824 elever på tiende trinn. Dette utvalget ble trukket ut ved hjelp av de samme metodene som brukes for å trekke utvalget i hovedundersøkelsen til PISA, altså er utvalget tilfeldig uttrukket. Det skal være representativt for populasjonen, men med ett unntak, det er kun bokmålelever som var med.²⁴ Dette ble gjort av praktiske årsaker, forskerne slapp å oversette spørreskjemaet til nynorsk, som ville vært en stor jobb. Dette medfører at de resultatene jeg finner ikke nødvendigvis er gyldige for elever med nynorsk som opplæringsmål, selv om de med stor sannsynlighet kan være det. Frafallet i denne undersøkelsen var minimalt.

De kvalitative dataene, intervjuene, brukt i denne studien, er fra intervjuer jeg selv gjorde. Innsamlingen foregikk på skolen i løpet av en dag.²⁵ Dataene baserer seg på intervjuer med seks elever på niende trinn. Intervjuene ble gjort med en intervjuguide og ble tatt opp på bånd. De ble så transkribert og opptakene slettet. Informantene var ”vanlige” niendeklasselever, det vil si elever som ikke har vanskeligheter med lesing utover vanlige variasjon.

3.3 Kvantitativ tilnærming til forskning

Forskere som benytter seg av en kvantitativ tilnærming til forskning, baserer seg på et stort antall kasus med relativt få variabler. Kasus er et vanlig begrep som brukes om et tilfelle eller en forekomst av noe. For å kunne behandle og bearbeide et så stort antall kasus som man trenger, samles data som regel ved hjelp av standardiserte metoder, for eksempel standardiserte spørreskjemaer, og kodes deretter ved hjelp av tallkoder i en datamaskin. Det ville vært umulig å behandle så mange kasus beskrevet med tekst. Tallkodene legges inn i et statistikkbearbeidingsprogram, for eksempel *SPSS* (Statistical Package for the Social Sciences), som lagrer det i en datafil. *SPSS* er et vanlig statistikkbearbeidingsprogram i samfunnsforskningen, og det er dette programmet jeg bruker for å gjøre statistiske analyser i denne studien. Med dette dataprogrammet og denne datafilen er det mulig å regne ut gjennomsnitt og korrelasjoner og utføre statistiske analyser som for eksempel t-test og multippel regresjonsanalyse.

²⁴ For skoleåret 2007/2008 hadde 55200 elever på tiende trinn bokmål som opplæringsmål, det tilsvarende tallet for nynorsk var 8205. Det vil si at elever med nynorsk som opplæringsmål utgjorde ca 15 prosent av elevene.

²⁵ For mer informasjon om skolen og elevene, se kapittel 5.

Mye av den kvantitative forskningen foregår ved hjelp av standardiserte spørreskjemaer, å skulle gjøre 1000 dybdeintervjuer ville blitt altfor tidkrevende. Utviklingsprosessen til spørreskjemaer er møysommelig. Når man først har brukt mye tid og ressurser på å lage et spørreskjema, sendes det gjerne ut til mange potensielle respondenter. I prosessen med å lage spørreskjemaer lager man som regel flere spørsmål om det samme temaet, dette er for å kunne få data om et fenomen sett fra flere ulike vinkler og for få med seg flere aspekter ved fenomenet som studeres, noe som gir større sikkerhet i de funnene man gjør. Alt i alt gir dette en bredde i kunnskapen. Den kvantitative tilnærmingen søker å gi generaliserbare resultater. Det er vanlig å jobbe med store utvalg, tilfeldig trukket fra populasjonen. Fra disse utvalgene kan man gjøre statistiske generaliseringer fra utvalget og ut i populasjonen.

En kvantitativ tilnærming har noen ulemper. Spørreskjemaet må lages tidlig i prosessen, det er derfor vanskelig å endre det dersom man senere i prosessen finner ut at et spørsmål ikke fungerer slik det var ment. Det kan også være vanskelig å spørre presist, et uheldig formulert spørsmål kan gjøre at respondentene misforstår og et intimt eller støtende spørsmål kan gjøre respondentene forlegne, noe som kan føre til at de ikke svarer ærlig, eller i det verste fall ikke svarer i det hele tatt. Når man får tilbake spørreskjemaene, er det for sent å spørre om noe mer eller formulere seg annerledes. Prosessen med å utvikle spørreskjema er et langt og nitidig arbeid, i PISA bruker forskere flere år på utvikle spørreskjema og lesetesten. Når spørreskjema lages så tidlig i prosessen, kan man risikere å gå glipp av viktig informasjon ved at man ikke har med nok spørsmål, de rette spørsmålene eller at spørsmålene er uheldig stilt. Dette problemet forsøker PISA-forskerne å omgå ved å intervjuer elever mens de gjør testen og ved å gjøre en eller flere piloteringer, slik får de luket ut uheldige spørsmålsformuleringer og mulighet til å gjøre prøven lettere eller vanskeligere. Dersom man i en undersøkelse finner resultater som er veldig spennende som man kunne tenke seg å forske mer på, må man lage en oppfølgingsundersøkelse, å gå tilbake i prosessen er ikke mulig. Frafall er også et problem, Johannessen (m.fl. 2007: 209–210) skriver at det er utopisk at alle respondenter svarer, oftest må man ta til takke med 30–40 prosent oppslutning. 50 prosent oppslutning er en tommelfingerregel for å kunne si at man har en god oppslutning (Johannessen m.fl. 2007: 209). Dersom man ønsker å generalisere ut fra et slikt utvalg, må man vurdere om de som faktisk har svart er representative for populasjonen, slik som utvalget i utgangspunktet var.

3.4 Statistiske begreper

I denne studien bruker jeg en rekke statistiske begreper, jeg skal her kort redegjøre for noen av dem. Dette er ikke ment som noen utfyllende forklaring og drøfting av statistiske begreper, men heller en kort innføring og oversikt over min forståelse og bruk av dem.²⁶

3.4.1 Målenivå

Målenivå er et begrep som beskriver kvaliteter ved kvantitative data, blant annet hvor mye informasjon som ligger i de enkelte dataene. Noen kvantitative data blir samlet inn ved hjelp av flervalgsoppgaver i et spørreskjema, noe som er svært vanlig. Dersom svaralternativene har svarkategorier som for eksempel *gift*, *ugift*, *samboer*, *singel* eller *enke/enkemann*, er variabelen på *nominalnivå*. Dette er en variabel der man ikke kan rangere de forskjellige verdiene, man kan ikke si at det er kvalitativt bedre å være gift enn ugift, kategoriene er også gjensidig utelukkende; man kan ikke både være gift og ugift på samme tid. Det neste målenivået er *ordinalnivå*, her kan man rangere verdiene på en skala, men det er ikke en fast avstand mellom dem slik som for eksempel temperatur eller penger. Vanlige verdier kan være for eksempel *svært uenig*, *uenig*, *enig* og *svært enig*. Man kan her si at en som er *enig* er mer enig enn en som er *uenig*, men man kan ikke si at en som sier han er *enig* er dobbelt så enig som en som er *uenig*. Det tredje målenivået er *intervallnivå*. På dette nivået har variabelen verdier med faste intervaller, et eksempel på dette kan være lønn der verdiene er kroner. Her kan man si at 300 kroner er halvparten så mye som 600 kroner. Det finnes et fjerde målenivå, *forholdstallnivå* som er svært likt *intervallnivå*. Den eneste forskjellen er hvorvidt det er et naturlig nullpunkt eller ikke. Johannessen (m.fl. 2007: 217–218) bruker tidsregning som eksempel. Kristus' fødsel kan sees på som et nullpunkt, men det er ikke naturlig, det er noe menneske i vår del av verden har skapt, i andre deler av verden har de andre nullpunkt, tid er dermed en variabel på *intervallnivå*. I spørreundersøkelser er det vanlig å finne variabler på alle de tre målenivåene. I denne studien vil ikke dette skillet bli brukt aktivt, men det er likevel viktig å ta med siden spørsmålenes målenivå legger føringer for hva slags informasjon man kan få ut fra ulike spørsmål. Selv om jeg ikke bruker begrepet

²⁶ For en mer utfyllende beskrivelse kan en for eksempel se metodekapitlet i Lie (m.fl. 2001) eller metodebøkene til Johannessen (m.fl. 2007) eller Hjordemaal (m.fl. 2007).

målenivå aktivt i denne studien, vil spørsmålenes målenivå ha innvirkning på hva slags informasjon jeg får, og dermed legger målenivået føringer for diskusjonen.

3.4.2 Korrelasjon

Korrelasjon er et mål for samvariasjon, for eksempel samvariasjonen mellom det å lese mye og å skåre høyt på lesetesten i PISA. Dersom det er en sammenheng mellom det å lese mye og å skåre høyt på lesetesten, vil dette gi utslag i en høy korrelasjonskoeffisient. Korrelasjon måles ved hjelp av *Pearsons r* ²⁷, denne kan brukes på variabler på ordinalnivå og intervallnivå. En *Pearsons r* på -1 betegner en perfekt negativ korrelasjon, en *Pearsons r* på 0 betegner ingen korrelasjon, og en *Pearsons r* på 1 betegner en perfekt positiv korrelasjon. I samfunnsvitenskapelig forskning regnes en korrelasjonskoeffisienter opptil 0,29 som svak, mellom 0,30 til 0,50 som relativt sterk og over 0,50 som meget sterk (Johannessen m.fl. 2007: 258). Det er viktig å merke seg at det ikke nødvendigvis er noen kausal sammenheng mellom to variabler, til tross for en høy korrelasjonskoeffisient. Det klassiske eksemplet er gjerne sammenheng mellom matematikkferdigheter og skonummer: Jo høyere skonummer barn har, jo flinkere er de til å regne, men å kjøpe større sko vil ikke hjelpe en svak elev med å bli bedre i matematikk. Det er nemlig en bakenforliggende tredje variabel som påvirker begge nemlig alder (Lie m.fl. 2001: 77). Man må derfor være forsiktig med å trekke konklusjoner om årsaks- og virkningssammenhenger basert alene på en korrelasjonskoeffisient.

3.4.3 Statistisk signifikante forskjeller

I denne studien ser jeg blant annet på forskjeller i svar mellom kjønnene, og om disse forskjellene er statistisk signifikante. Det som avgjør om en eventuell forskjell er interessant eller ikke, er hvorvidt det er grunn til å tro at en liknende forskjell også er å finne i populasjonen. Dersom man finner en forskjell i utvalget, må den være av en viss størrelse, en statistisk signifikant størrelse, for at man med sikkerhet kan generalisere den ut i populasjonen. Små forskjeller kan komme på grunn av uheldig trekking av utvalg. Lie (m.fl. 2001: 78) skriver at:

²⁷ Det finnes andre mål for samvariasjon, blant annet *Spearman's Rho*, men i denne studien brukes er det *Pearsons r* som er aktuell.

Nøkkelen til å forstå dette ligger i å innse at enhver uttrekking av utvalget innebærer et element av tilfeldighet.

Dersom man trakk utvalg på nytt, ville det blitt trukket andre respondenter, som da hadde svart litt annerledes. Slik ville resultatene i undersøkelsen også blitt litt annerledes. I statistikken finnes det grenser for hvor ulike utvalg kan være, og denne grensen blir mindre jo større utvalget blir. Det knyttes og gjerne en grense for hvor forskjellige utvalg kan være. Dersom sjansen for at en forskjell mellom to grupper har framkommet på grunn av uheldig, skjev trekking av respondenter er under en satt grense, i denne studien fem prosent, sier man at forskjellen er statistisk signifikant. Dette nivået kalles *signifikansnivå* (Lie m.fl. 2001: 78).

3.5 Kvalitativ tilnærming til forskning

Det finnes flere kvalitative tilnærminger til forskning, for eksempel *intervju*, *observasjon* og *tekstanalyse*. I denne studien intervjuer jeg et utvalg elever for å følge opp den kvantitative studien. Den kvantitative studien jeg beskrev over skal nå følges opp med en intervjuundersøkelse med en kasusdesign. Det er her noen viktige momenter må tenke på: Hvem skal man velge å bruke som informanter og hvor mange er det nødvendig å spørre for å komme fram til interessante data?

I motsetning til i en kvantitativ tilnærming er det ikke generaliserbarhet, men heller en overførbarhet man er ute etter når man gjør en slik intervjustudie. Det er viktigere å legge vekt på et strategisk utvalg av informanter (Johannessen m.fl. 2007: 107). I denne sammenhengen skal jeg undersøke hvordan ungdomsskoleelever leser. Jeg har derfor valgt en gruppe informanter jeg synes var hensiktsmessig å intervju, det utelukker derfor elever som av ulike årsaker har store vansker med lesing og minoritetsspråklige elever som kan ha problemer med leseforståelsen. Det jeg da satt igjen med, var noen ”vanlige” majoritetsspråklige elever. Å velge informanter slik kalles strategisk utvelging av informanter (Thagaard 2003: 53). Denne utvalgsmetoden er hensiktsmessig når det er noen informanter, ikke alle, som har de egenskapene eller erfaringene man som forsker er ute etter. Det er grunn til å tro at disse elevenes erfaringer og kunnskaper som lesere også kan gjelde for andre lesere. Her kommer overførbarhet inn. Resultatene fra denne undersøkelsen kan ikke generaliseres på grunn av at utvalget er så lite, men det er grunn til å tro at elevene har noen erfaringer som også kan være overførbare til andre niendeklasselever, og dermed kan de også være med på å beskrive de kvantitative resultatene.

Det kvantitative tallmaterialet var samlet inn på tiende trinn, den kvalitative studien skulle derfor også har gjort på det trinnet. Men på grunn av eksamensavvikling på tiende trinn, samt andre praktiske årsaker, var dette vanskelig å få til. Intervjuutvalget består derfor av niendetrinnselever. Disse elevene har et halvt år mindre skolegang, men da jeg skal bruke disse til å utfylle hverandre, snarere enn å sammenlikne dem direkte, mener jeg at dette har liten innvirkning på resultatene. Det store forskningsprosjektet PISA+ som så på årsaker til Norges svake resultater i PISA-undersøkelsen, brukte også elever på niende trinn. Gjennom dette utvalgets svar, sammen med spørreskjemadataene, skal jeg forsøke å danne meg et bilde av hva ungdomsskoleelever leser, hva de leser, hvor mye de leser og noen faktorer som har innvirkning på lesing. Det kan være noen feilkilder i slike undersøkelser, blant annet kan det hende at de informantene som er valgt ut ikke har det erfaringsgrunnlaget som er vanlig for niendeklassinger. Det kan også være store sosiale og geografiske forskjeller når det gjelder lesing, leseholdninger, lesevaner og lesestrategibruk. Slike feilkilder kan man delvis veie opp for med å bruke to ulike metodiske tilnærminger til forskningen, noe jeg kommer tilbake til senere i kapitlet.

3.5.1 Kasusdesign

Før man skal i gang med en intervjuundersøkelse, er det nødvendig å velge hvilken grad av struktur intervjuet skal ha, om intervjuet skal være strukturert, halvstrukturert eller ustrukturert. Typisk for et strukturert intervju er at det tar utgangspunkt i et spørreskjema og at man følger det slavisk. Som en motsetning til dette er de ustrukturerte intervjuene som kun har noen få stikkord, spørsmål eller emner tenkt ut på forhånd. På grunn av min manglende erfaring med intervjuer velger jeg å gjøre en halvstrukturert intervjuundersøkelse. En intervjuguide med noen spørsmål som jeg bruker som mal for intervjuene, er derfor god å ha som støtte, se vedlegg 1. På den måten sikrer jeg meg at jeg spør om alt jeg vil spørre om, samtidig som intervjuet er fritt nok til at jeg kan gå nærmere inn på emner som viser seg spesielt interessante.

Som jeg nevnte tidligere bruker jeg i denne intervjuundersøkelsen en kasusdesign. En slik design er med på å legge føringer for studien og den er med som en kvalitetssikring. Man kan se på ulike design som både spesielle forskningstradisjoner og som et sett føringer for hvordan man skal gå fram i forskningsprosessen. I denne prosessen må man være åpen om design og gjøre rede for hva man gjør, slik er man akademisk redelig. En kasusdesign stu-

derer ett eller flere kasus: Det kan være en organisasjon, en person eller et program. I denne studien er det ungdomsskoleelever og deres lesing. Det er vanlig å bruke flere forskjellige datakilder i en kasusdesign, jeg bruker både kvalitative og kvantitative data i denne studien. Det er to kjennetegn ved en kasusstudie, det er et avgrenset fokus og en inngående beskrivelse (Johannessen m.fl. 2007: 84). Her kommer jeg til å fokusere på seks elever som jeg dybdeintervjuer. Målet med dette er nettopp en inngående beskrivelse av deres lesevaner, holdninger til lesing og om de kjenner til og bruker lesestrategier.

3.6 Metodetriangulering

Til nå har de to metodiske tilnærmingene blitt beskrevet hver for seg. I denne studien skal jeg bruke begge disse metodene. Jeg skal bruke den ene for å veie opp for den andres svake sider og vice versa. I denne studien ønsker å finne ut både *hvor mange* og *hvordan* og *hvorfor*. Jeg vil derfor benytte meg av metodetriangulering, som er å bruke både en kvalitativ og en kvantitativ tilnærming.

Fra den kvantitative delen får jeg resultater som sier hvor vanlig noe er, for eksempel frekvenser, for eksempel på hvor mange prosent som oppgir å bruke ulike lesestrategier, og hvilke holdningsspørsmål elevene svarer positivt eller negativt på. Den kvalitative delen gir derimot beskrivelser som går i dybden på hvordan elevene tenker om lesevaner, for eksempel hvordan de leser. Gjennom å bruke disse to metodiske tilnærmingene, finner jeg blant annet ut hvor utbredt noen lesestrategier er og hvor ofte elevene oppgir å bruke dem eller hvor mange prosent som oppgir at en lesestrategi er nyttig eller ikke. Jeg finner også ut av hvorfor elevene bruker lesestrategier slik de gjør og eventuelt hvorfor de ikke bruker dem. Ved å gjøre dette, får jeg resultater som går både i bredden og i dybden, slik veier jeg opp for kvalitativ forsknings mangel på bredde og kvantitativ forsknings mangel på dybde. I diskusjonen vil se jeg på sammenfallende resultater fra de to analysene, og kan derfor lage om bred beskrivelse av lesing og drøfte den opp mot teori og annen forskning. De resultatene jeg kommer fram til, vil både være generaliserbare, riktignok med noen forbehold, og årsaksbeskrivende; noe som kan føre mer kunnskap om feltet, i alle fall for min del.

3.7 Validitet og reliabilitet

I samfunnsforskning er det to begreper som er spesielt viktige, det er *validitet* og *reliabilitet*. Jeg skal her ta for meg de to begrepene for så å nevne noen måter å øke validiteten og reliabiliteten i dette forskningsopplegget.

Tradisjonelt og forenklet har *validitet* blitt beskrevet med spørsmålet: *Måler vi det vi sier vi måler?* (Grønmo 2007: 73). Dersom man spør ungdomsskoleelever om de leser i fritiden, vil mange svare at de ikke gjør leser, de tror kanskje at lesing er synonymt med lesing av romaner; som gutter tradisjonelt leser mindre av. Dersom man som forsker får et slikt svar, må man spørre seg om hvorfor man fikk det svaret man fikk fra eleven og hvorvidt det er riktig at han eller hun ikke leser. Dette betegner noe som i metodelitteraturen kalles *begrepsvaliditet* (Johannessen m.fl. 2007: 71–72). Det er da viktig å spørre seg om de begrepene man bruker i spørsmålsstillingen er dekkende for det fenomenet man ønsker å forske på. Dersom man som forsker hadde operasjonalisert spørsmålet i noen begreper elevene er vant med å bruke, for eksempel lesing av ukeblader eller tegneserier, er det grunn til å tro at svarene ville blitt helt annerledes. Det er derfor viktig å tenke seg om når en forsker, og å se til at de operasjonaliseringene²⁸ – måten man bruker begreper på – står til og dekker det en forsker på.

Det andre viktige begrepet er *reliabilitet*. Dette er grunnleggende i all forskning, men det er kritisk innenfor kvantitativ forskning, og det har å gjøre med hvor *pålitelige* dataene er (Johannessen m.fl. 2007: 198–199). I den kvantitative delen av denne studien er reliabilitet svært viktig. Dersom man ser på spørreskjemaet og spørsmålene om holdninger til lesing, ser man at noen av spørsmålene og utsagnene er stilt positivt mens andre er stilt negativt. Dette gjør at det skal være vanskelig å svare negativt hele veien, for å gjøre det må man lese spørsmålene og tenke gjennom hva man skal svare. Her er det en rekke ulike spørsmål elevene skal svare på, om bøker, lesing, bokhandel, bibliotek, tegneserier og mer. På hvert av disse spørsmålene skal elevene svare *svært enig*, *enig*, *uenig* eller *svært uenig*. Gjennom å se på hver av de enkelte elev og se at de som svarer at de er svært enige i utsagnet ”Jeg liker å

²⁸ **Operasjonalisering** er å gjøre en teoretisk definisjon om til et målbart emne. For eksempel å bryte ned lesevaner fra begrepet *lesevaner* til for eksempel blant annet spørre elevene hva de leser, og dermed kunne måle en bit av deres lesevaner. Dette er essensielt i kvantitative forskning, for eksempel i PISA, der man ser på ulike spørsmål som dekker ulike aspekter ved et fenomen, for eksempel lesestrategier, for å måle elevens kjennskap til og bruk av lesestrategier.

gå i bokhandelen eller på biblioteket” er svært uenige i utsagnet ”Jeg leser bare for å få den informasjon jeg trenger” eller ”Lesinger bortkastet tid” og se hvor konsekvent de svarer, kan man bedømme reliabiliteten. Dersom responsen på disse utsagnene er konsekvente, kan man med større sikkerhet si om eleven har positive eller negative holdninger til lesing. Et annet moment som taler for god reliabilitet, er at dette spørreskjemaet er utarbeidet av forskere som har lang og bred erfaring med kvantitativ forskning, og spørsmålene har blitt brukt i PISA -undersøkelsen siden 2000.

Dersom man i et forskningsopplegg har behov for å øke reliabiliteten eller validiteten, er det flere grep man kan ta. Dersom man tester et fenomen to ganger på ulike måter og får sammenfallende resultatet, vil man kunne si at opplegget har validitet; dette kalles på fagspråket test-retest-reliabilitet (Johannessen m.fl. 2007: 46). Dersom det man forsker på, også forskes på av andre, og også disse resultatene er sammenfallende, vil det være et argument for god validitet (Johannessen m.fl. 2007: 46).²⁹ Dersom man har mistanke om at validiteten er lav, kan man gjøre en validitetstest. Det kan være å lage en oppfølgingsundersøkelse. Dersom oppfølgingsundersøkelsen gjør de sammen konklusjonene som hovedundersøkelsen, er dette en indikasjon på høy validitet. En annen mulighet man har, er å gjøre en metodetriangulering, det er å bruke to ulike metodiske tilnærminger til forskningsfeltet. I denne studien bruker jeg to ulike metoder, intervju og statistisk analyse.

3.8 Sammenfatning av kapitlet

I dette kapitlet har jeg beskrevet to ulike metodiske tilnærminger til forskning, nemlig en kvalitativ og en kvantitativ tilnærming. Gjennom å se på hvordan de to tilnærmingene samler inn og analyserer data, ser man hvordan de skiller seg fra hverandre. Men til tross for at de har hver sine egenskaper, har de til felles at de begge er legitime forskningsmetoder. Gjennom å ha ulike fokus, kan de også være med på å utfylle hverandres svakheter og det er nettopp det jeg vil utnytte her, ved å benytte begge tilnærmingene i det som kalles metode-triangulering.

²⁹ Senere i denne studien vil jeg vise til at mine funn støttes av annen forskning, noe som taler for at denne studiens reliabilitet er tilfredsstillende.

4. Resultater fra spørreskjema

4.1 Innledning

I dette kapitlet skal jeg legge fram resultatene fra analysen av spørreskjema. Analysen dreier seg om følgende temaer: Hvor ofte leser elevene ulike sjangre? Rapporterer de å bruke lesestrategier? Hvilke holdninger har de til lesing, både skole- og fritidssammenheng? Og korrelasjoner mellom ulike variabler. I datamaterialet er det med ulike spørsmål på forskjellige målenivåer, men de spørsmålene jeg har analysert er på ordinalnivå. Svarkategoriene kan for eksempel dreie seg om frekvens, fra *aldri* til *ofte*, holdninger fra negativ til positiv, fra *svært uenig* til *svært enig*, eller hvor nyttig elevene opplever en lesestrategi, på en skala fra én til seks. Elevene må her velge én av svarkategoriene, de har ikke mulighet til å komme med forklaringer eller begrunnelser. Resultatene jeg får er kun statistikk, for eksempel prosentvis fordeling eller en korrelasjon. Disse tallene må tolkes, dette gjør jeg til en viss grad underveis i kapitlet og i kapittel seks.

4.2 Tid til lesing for fornøynsens skyld

Tid til lesing for sin egen fornøynsens skyld er en aktivitet som har positiv innvirkning på *leseferdigheter*³⁰ (Kjærnsli m.fl. 2007: 153). Korrelasjonen mellom *lesing for fornøynsens skyld* og skår på lesetesten er på 0,29³¹, hvilket er en indikasjon på at det er en relativt sterk sammenheng mellom hvor mye man leser for fornøynsens skyld og leseferdighet. I tabell 1, rapporterer 47,9 prosent av guttene at de ikke leser for sin egen fornøynsens skyld, 28,8 prosent rapporterer at de leser 30 minutter eller mindre hver dag og bare omtrent 25 prosent rapporterer at de leser mer enn 30 minutter for fornøynsens skyld daglig. Det ser altså ut til at gutter leser svært lite for fornøynsens skyld. Ved å sammenlikne dette med jenter, ser man at jentene leser mer, bare 26,4 prosent av jentene oppgir at de ikke leser for fornøynsens skyld. 39,2 prosent leser mindre enn 30 minutter daglig, mens så mye som omtrent 35 prosent leser mer enn 30 minutter hver eneste dag. Det ser altså ut til at det er til dels store kjønnsforskjeller når det gjelder dagliglesing for fornøynsens skyld. Den observerte kjønns-

³⁰ **Leseferdigheter** blir målt i skår på lesetesten i PISA.

³¹ Se punkt 4.8.

forskjellen er statistisk signifikant. Det er altså grunn til å tro at gutter leser mindre enn jenter. Men samtidig er det grunn til å spørre seg om hvorvidt dette resultatet kan være påvirket av noen andre faktorer. Spørsmålet står tidlig i spørreskjemaet, uten at elevene rekker å danne seg et bilde av hva forskerne mener med *lesing*. Et annet moment er at det er to begreper som kan oppfattes som problematiske, det er *lesing* og *fornøyelse*. Dette er to begreper som oppfattes individuelt, og i forbindelse med dette spørsmålet er det ingen oppklaring av hva som legges i de to begrepene, det kan altså være at noen tror at det bare er boklesing som skal telle med, mens andre mener at all lesing skal telle med. Hva man legger i begrepet *fornøyelse* er veldig individuelt, for eksempel kan noen si at man leser en roman for fornøyelesens skyld, men man leser og skriver blogger for å holde seg oppdatert eller for å kommunisere. Men dersom det er riktig det som kommer fram i dette spørsmålet, indikerer det en urovekkende trend for gutters lesevaner. Denne problemstillingen kommer jeg tilbake til senere i kapitlet og i kapittel fem og seks.

Tid til lesing for fornøyelesens skyld	Gutter	Jenter
Jeg leser ikke for fornøyelesens skyld	47,9	26,4
30 minutter eller mindre hver dag	28,8	39,2
Mellom 30 og 60 minutter hver dag	14,9	22,6
1 til 2 timer hver dag	4,2	7,1
Mer enn 2 timer hver dag	4,2	4,7

Tabell 1: Prosentvis fordeling av gutter og jenter for hvor mye tid de bruker på lesing for sin egen fornøyelesens skyld.

4.3 Hvor ofte leser elevene ulike typer lesestoff?

Det ser altså ut til at det kan være til dels store forskjeller i hvor mye gutter og jenter leser for sin egen fornøyelesens skyld, men dette er sett ut fra kun ett spørsmål, som kanskje kan feiltolkes. Det er da grunn til å spørre seg om det kan være slik at *lesing* er noe gutter ikke vil vedkjenne seg at de gjør, at gutter har mer negative og mindre positive holdninger til lesing enn jenter, at det ikke nødvendigvis er slik at de leser mindre eller om det er slik at gutter mener at lesing for fornøyelesens skyld er ensbetydende med lesing av skjønnlitteratur. I denne framstillingen skal jeg se på hvor ofte ungdommene oppgir at de leser skjønnlitteratur³², tegneserier, ukeblader og andre bøker³³ fordi de selv har lyst til det. Det siste leddet i

³² For eksempel romaner, noveller eller fortellinger.

forrige setning er viktig, ved å se på det elevene leser fordi de har lyst til det, ikke det som pålegges dem i skolen, kan jeg til en viss grad utelukke at noen skoler legger mer vekt og bruker mer tid på lesing. Samtidig kan man ikke utelukke at skolens leseundervisning indirekte kan ha en påvirkning, en skole som legger stor vekt på lesing vil være med å påvirke elevene til å lese mer. Sånn sett er det ikke mulig å utelukke dette fra resultatene, eller å måle elevenes frivillige lesing isolert.

4.3.1 Skjønnlitteratur

Å lese *skjønnlitteratur* er i denne sammenheng å lese lengre skjønnlitterære tekster, for eksempel romaner. Dette er litteratur norskfaget i skolen tradisjonelt har verdsatt og brukt mye tid på. For eksempel skal man i løpet av VG2 ”lese et utvalg sentrale norske tekster fra middelalderen fram til 1870 i original språkdrakt og reflektere over språk og innhold” (Utdanningsdirektoratet 2009c).

Skjønnlitteratur	Gutter	Jenter
Aldri eller nesten aldri	39,3	17,3
Noen ganger i året	27,7	31,2
Omtrent én gang i måneden	14,1	18,3
Flere ganger i måneden	9,4	16,3
Flere ganger i uka	9,4	16,8

Tabell 2: Prosentvis fordeling av gutter og jenter for hvor ofte de oppgir å lese skjønnlitteratur.

I tabell 2 er det til dels store forskjeller i hvor ofte gutter og jenter oppgir å lese skjønnlitteratur. Jentene fordeler seg relativt jevnt over hele skalaen, mens guttene har en viss spredning men med et tydelig tyngdepunkt på *aldri eller nesten aldri* og *noen ganger i året*. Den observerte forskjellen mellom gutter og jenter er statistisk signifikant. Jenter leser altså skjønnlitteratur oftere enn gutter. Senere i kapitlet blir korrelasjoner mellom sjanger og skår på lesetesten tatt opp, her skal jeg vise at det er en klart sterkere samvariasjon mellom lesing av skjønnlitteratur og skår på lesetesten enn ved noen annen sjanger.

³³ For eksempel *fagbøker*, *biografier* eller *hobbybøker* – bøker i sakprosa sjangeren.

4.3.2 Underholdningsblader/ukeblader

Kategorien *underholdningsblader/ukeblader* favner vidt, det kan være typiske ungdomsblader, jenteblader, moteblader, det kan være blader om villmarksliv, bilblader, blader om teknikk eller hobbyblader, det er altså en svært allsidig kategori. En ting alle disse bladene har til felles, er at de i stor grad leses frivillig for fornøydelsens skyld. Det er sjelden man setter seg ned og leser i *Villmarksliv* eller *Vogue* som en del av en arbeidsoppgave i jobb eller skole. Språklig sett er dette en svært allsidig teksttype, den kan omfatte alt fra lettleste tekster til lengre tekster med et avansert språk, men de er ofte korte. I denne kategorien er kjønnsforskjellene mindre, det er nærliggende å tro at også gutter leser denne teksttypen, særlig med tanke på stoffets nærhet til interesser. Med denne graden av interesse og frivillighet i lesingen, kan man forvente at begge kjønn er positive til denne teksttypen og dermed oppgir at de leser den ofte.

Underholdningsblader/ukeblader	Gutter	Jenter
Aldri eller nesten aldri	13	3
Noen ganger i året	15,6	5,4
Omtrent én gang i måneden	20,3	21,2
Flere ganger i måneden	28,6	37,9
Flere ganger i uka	22,4	32,5

Tabell 3: Prosentvis fordeling av gutter og jenter for hvor ofte de oppgir å lese underholdningsblader/ukeblader.

Av tabell 3 ser man at elevene leser denne teksttypen betydelig oftere enn for eksempel skjønnlitteratur. Det er også en tydelig tendens til at jenter leser denne teksttypen oftere enn gutter. Gutter leser riktig nok underholdningsblader/ukeblader langt oftere enn skjønnlitteratur, men likevel oppgir omtrent 50 prosent av guttene at de leser slike blader én gang i måneden eller sjeldnere. Kjønnsforskjellen er statistisk signifikant.

4.3.3 Aviser

Aviser er en svært vanlig teksttype. Norske aviser har generelt høye opplagstall, og nordmenn er et avislesende folk, og de fleste har aviser i hjemmet. Språklig havner de fleste avis-tekstene innenfor sakprosasjangeren og kjennetegnes vanligvis ved et avansert og saklig språk, i motsetning til for eksempel en roman der man ofte bruker språklige bilder og et mer narrativt språk, men det er stor variasjon mellom sjangrene innad i teksttypen *avis* med hensyn til språk og innhold.

Aviser	Gutter	Jenter
Aldri eller nesten aldri	4,2	4,9
Noen ganger i året	5,7	6,9
Omtrent én gang i måneden	10,9	13,8
Flere ganger i måneden	28,6	24,1
Flere ganger i uka	50,5	50,2

Tabell 4: Prosentvis fordeling av gutter og jenter for hvor ofte de oppgir å lese aviser.

Dette er en teksttype ungdommene leser hyppig, omtrent 80 prosent av ungdommene leser aviser fordi de har lyst til det én gang i måneden eller oftere, og over 50 prosent gjør det flere ganger i uka. Som vi kan se i tabell 4, er det svært små kjønnsforskjeller når det gjelder avislesing. Det ser ut til at gutter leser denne teksttypen noe hyppigere, men denne forskjellen er svært liten og ikke statistisk signifikant.

4.3.4 Tegneserier

Tegneserier	Gutter	Jenter
Aldri eller nesten aldri	10,5	21,7
Noen ganger i året	19,4	28,1
Omtrent én gang i måneden	20,4	23,2
Flere ganger i måneden	22,5	14,3
Flere ganger i uka	27,2	12,8

Tabell 5: Prosentvis fordeling av gutter og jenter for hvor ofte de oppgir å lese tegneserier.

Når det gjelder tegneserier, er kjønnsforskjellene snudd, gutter leser tegneserier oftere enn jenter. Fra tabell 5 kan man se at 50 prosent av jentene leser tegneserier *noen ganger i året* eller *aldri eller nesten aldri*, og at det tilsvarende tallet for gutter er omtrent 30 prosent. Blant de som leser tegneserier ofte, det vil si flere ganger i måneden og flere ganger i uka, befinner omtrent 50 prosent av guttene og bare omtrent 30 prosent av jentene seg. Denne observerte kjønnsforskjellen er statistisk signifikant.

4.3.5 Andre bøker

Dette spørsmålet dreier seg om hvor ofte elevene leser sakprosa-bøker, som kalles *andre bøker* i spørsmålet. Sakprosa er en allsidig kategori som favner mange faktaorienterte sjangre, det er stor variasjon mellom sakprosa-tekster, noen er korte, for eksempel en artikkel, mens andre er lange, for eksempel en biografi. I denne sammenheng er det kun sakprosa-bøker det spørres om. Dette er en sjanger elevene leser på grunn av interesse eller behov, for

eksempel når de trenger kunnskap i en hobby eller det kan være på grunn av at de ønsker å lære noe. Dette er en svært allsidig kategori med hensyn til språk.

Andre bøker	Gutter	Jenter
Aldri eller nesten aldri	31,2	21,9
Noen ganger i året	23,4	33,8
Omtrent én gang i måneden	21,9	21,9
Flere ganger i måneden	14,1	10,4
Flere ganger i uka	9,4	11,9

Tabell 6: Prosentvis fordeling av gutter og jenter for hvor ofte de oppgir å lese andre bøker.

Av tabell 6 ser det ut til at kjønnsforskjellene er relativt små når det gjelder lesing av sakprosa. Gutter leser denne sjangeren oftere enn jenter, men det går et skille for begge kjønn ved at omtrent halvparten leser slike bøker omtrent én gang i måneden eller oftere. Dette er en teksttype som jenter leser i mindre grad sammenliknet med for eksempel skjønnlitteratur, samtidig som gutter leser denne sjangeren noe oftere enn for eksempel skjønnlitteratur.

4.4 Lesing på Internett

Til nå er det lesing av tekster på papir jeg har sett på, jeg vil nå gå over til å se på lesing av tekster på *Internett*. Lesing på Internett innebærer mange av de samme prosessene som lesing av papirbaserte tekster, samtidig som Internett-lesing i større grad en for papirbaserte tekster forutsetter en *critical literacy* – en kritisk holdning til teksters form og innhold. På Internett kan alle mer eller mindre uhindret legge ut tekster som er tilgjengelige for alle. Evnen til å ha et kritisk blikk på tekster funnet på Internett, er svært viktig. Svarkategoriene i spørsmålene om lesing på Internett er litt forskjellig fra spørsmålene om papirbaserte tekster. Da lesing på Internett også kan inngå i skolearbeid og det mer praktiske i hverdagen, kan det hende at man leser her flere ganger daglig. Dette tar svarkategoriene hensyn til.

4.4.1 Nettaviser

Aviser er en teksttype ungdommer, både gutter og jenter, leser svært ofte. Omtrent 80 prosent leser papiraviser én gang i måneden eller oftere. Med Internetts inntog i norske hjem har

det åpnet seg en ny og sammensatt teksttype³⁴, nemlig *nettaviser*.³⁵ Nettaviser har på kort tid blitt svært populært. En av de største og vanligste er *VG Nett*, som i gjennomsnitt har 1 414 000 lesere daglig i 2008 (Grønlund 2009). Blant disse er det mange ungdommer. Samtidig som mange ungdommer leser nettaviser flere ganger i måneden eller oftere, er det færre som leser nettaviser ofte (flere ganger i uka) enn papiraviser.

Leser aviser på nettet	Gutter	Jenter
Jeg vet ikke hva det er	2,7	0,5
Aldri eller nesten aldri	22,5	30,8
Flere ganger i måneden	23	27,5
Flere ganger i uka	28,8	29,4
Flere ganger om dagen	22	11,8

Tabell 7: Prosentvis fordeling av gutter og jenter for hvor ofte de oppgir å lese nettaviser.

Av tabell 7 framgår det at syv av ti jenter leser nettaviser *flere ganger i måneden* eller oftere, det tilsvarende tallet for gutter omtrent det samme. Det er flere jenter enn gutter som oppgir at de aldri leser nettaviser, og det er flere gutter som oppgir at de leser nettaviser flere ganger om dagen enn jenter, bortsett fra dette er forskjellene relativt små. Likevel er den observerte forskjellen i guttenes favør tilnærmet statistisk signifikant (t-verdi på 1,962 (som må være over 1,96) og en p-verdi på 0,051 (som må være under 0,05)). Dette er helt i grenseland for å være statistisk signifikant. Selv om denne forskjellen ligger i grenseland for å være statistisk signifikant, kan man vurdere hvorvidt dette er et interessant funn. Dersom man ser på hvor mange som oppgir at de *aldri eller nesten aldri* leser nettaviser, 22,5 prosent for gutter og 30,8 prosent for jenter, er det en forskjell på 8,3 prosent. Og i kategorien *flere ganger om dagen* er det 10,2 prosent flere gutter enn jenter. Det er altså en svak tendens til at gutter leser denne teksttypen oftere enn jenter, men forskjellene er ikke så stor som for eksempel i skjønnlitteratur. På grunn av studiens store spørreskjemaautvalg, på 824 respondenter, er tallene relativt presise, men samtidig er det en feilmargin her, hadde utvalget vært enda større, ville denne feilmarginen vært mindre. Hadde utvalget vært større, slik at feilmarginen hadde vært lavere, ville denne kjønnsforskjellen vært mer interessant, men siden kjønnsfor-

³⁴ **Sammensatte tekster** er et begrep som betegner tekster som benytter seg av ulike semiotiske ressurser, for eksempel tekst og bilder.

³⁵ En ting som kjennetegner teksttypen *nettavis* er at den har lenker der en kan gå fra en side til en annen, for eksempel når man søker mer informasjon om et emne. Det fordrer god lesekompetanse og gode digitale ferdigheter for å kunne benytte seg av dette på en god måte.

skjellene er såpass små og ikke statistisk signifikante, ser jeg litt bort fra denne kjønnsforskjellen.

4.4.2 Lesing for å finne praktisk informasjon

Internett brukes av mange for å finne praktisk informasjon, for eksempel om en konsert, når en buss eller et tog går, for å finne bøker og for å bruke nettbank. Lesing på Internett krever helt andre leseferdigheter enn lesing av for eksempel en roman. Det kan derfor være interessant å se hvor mye nettet brukes til å lete etter praktisk informasjon. Dette er en handling som krever mye av leseren, for eksempel skal man vurdere teksters form og innhold, man skal også skille mellom god og dårlig informasjon og man skal kunne orientere seg i store mengder tekst, noe som krever *critical literacy* eller *digital kompetanse*.

Leter etter praktisk informasjon på nettet	Gutter	Jenter
Jeg vet ikke hva det er	1,6	1
Aldri eller nesten aldri	36,3	17,6
Flere ganger i måneden	37,9	54,3
Flere ganger i uka	19,5	22,9
Flere ganger om dagen	4,7	4,3

Tabell 8: Prosentvis fordeling av gutter og jenter for hvor ofte de oppgir å lese på Internett for å finne praktisk informasjon.

Kjønnsforskjellene ser ut til å være forholdsvis små når det gjelder å lete etter praktisk informasjon på nettet. I tabell 8 framgår det at det er nesten 20 prosent flere gutter enn jenter i svaralternativet *aldri eller nesten aldri*, noe som indikerer at gutter litt sjeldnere enn jenter leter etter og leser praktisk informasjon på Internett. Denne forskjellen er statistisk signifikant.

4.4.3 Sammenfatning

Ovenfor beskrives til dels store kjønnsforskjeller når det gjelder hvor ofte elevene leser ulike sjangre og teksttyper. Jenter leser skjønnlitteratur oftere enn gutter. Den samme kjønnsforskjellen er ikke å finne når det gjelder med sakprosapregede tekster, for eksempel aviser eller sakprosabøker (*andre bøker*). Tegneserier leser gutter oftere enn jenter, den eneste statistisk signifikante kjønnsforskjellen i guttenes favør i denne studien. Disse sjangrene og teksttypene er bare noen av svært mange sjangre og teksttyper elevene møter hver dag. Å lage en komplett oversikt ville være nesten umulig. Denne oversikten og gjennomgangen

kan derfor ikke sees på som en komplett oversikt over hva elevene leser, det kan være teksttyper og sjangre elevene leser ofte som ikke er med her. Siden denne oversikten ikke er komplett, kan det være andre teksttyper og sjangre gutter leser oftere enn jenter. For eksempel trekker Helgevold og Hoel (2005) fram bøker (og filmer) som *Harry Potter* og *Ringenes Herre* som viktige bøker i en sjanger gutter liker og leser ofte, nemlig fantasy, som er en del av skjønnlitteratursjangeren. Hvorvidt elevene teller med fantasysjangeren som skjønnlitteratur, er umulig å vite ut fra disse dataene.

4.5 Holdninger til lesing

Til nå har jeg tatt for meg hvor ofte ungdommer oppgir å lese en rekke ulike sjangre og teksttyper, både tekster på papir og på Internett. Jeg skal nå gå over til å se på noen holdningsutsagn om lesing. Elever som oppgir å lese sjelden, og som også oppgir å være *enige* eller *svært enige* i negative utsagn om lesing og som oppgir å være *uenig* eller *svært uenig* i positive utsagn om lesing, er det grunn til å tro at har mer negative og mindre positive holdninger til lesing. Sett i sammenheng vil den forrige og neste delen gi et godt bilde på hvor mye elevene leser og hvilke holdninger de har til lesing. Til disse holdningsutsagnene kan elevene svare *svært enig*, *enig*, *uenig* eller *svært uenig*. I denne framstillingen skal jeg ta for meg hvor positivt eller negativt de stiller seg til disse utsagnene:

- *Jeg leser bare hvis jeg må*
- *Å lese er en av mine favorithobbyer*
- *Jeg blir glad hvis jeg får en bok i presang*
- *For meg er det å lese bortkastet tid*
- *Jeg liker å gå i bokhandelen eller på biblioteket*
- *Jeg leser bare for å få den informasjonen jeg trenger*
- *Jeg liker å velge bøker om temaer som jeg er interessert i*

4.5.1 Jeg leser bare hvis jeg må

Utsagnet ”Jeg leser bare hvis jeg må” er ikke nødvendigvis av de mest negative, men likevel er det ønskelig at elevene leser selv om de ikke blir presset til det. Når elevene skal ta stilling til utsagnet ”Jeg leser bare hvis jeg må”, fordeler de seg jevnt ut over hele skalaen. I tabell 9 framgår det at i overkant av 50 prosent av guttene er *enige* eller *svært enige* i utsagnet over, hvilket kan sies å være oppsiktsvekkende. Til sammenlikning er det bare omtrent 35 prosent

av jentene som svarer det samme. Denne observerte kjønnsforskjellen er statistisk signifikant. Dette og flere holdningsspørsmål diskuteres videre under punkt 6.3.1.

Jeg leser bare hvis jeg må	Gutter	Jenter
Svært uenig	19	26,2
Uenig	27,3	38,1
Enig	29,2	23,3
Svært enig	24,5	12,4

Tabell 9: Prosentvis fordeling av gutter og jenter for hvor enige eller uenige de er til utsagnet "Jeg leser bare hvis jeg må".

4.5.2 Lesing er en av mine favoritt hobbyer

Det forrige utsagnet var negativt ladet, dette er positivt ladet, og det gir utslag i hvordan svarene fordeles. I tabell 10 ser det ut som dette er et utsagn flertallet av både jenter og gutter svarer negativt på at lesing er en av favoritt hobbyene. Over 80 prosent av guttene er uenige, det tilsvarende tallet for jenter er omtrent 70 prosent. Dette kan skyldes ut ungdommer ofte har hobbyer de verdsetter mer enn lesing, og tallene trenger dermed ikke å være så negative som det umiddelbart kan se ut til å være. Til tross for at gutter og jenter svarer forholdsvis likt, er det en kjønnsforskjell i jentenes favør, og denne er statistisk signifikant.

Lesing er en av mine favoritt hobbyer	Gutter	Jenter
Svært uenig	48,1	32,3
Uenig	34,1	36,3
Enig	11,2	21,4
Svært enig	6,5	10

Tabell 10: Prosentvis fordeling av gutter og jenter for enige eller uenige de er til utsagnet "Lesing er en av mine favoritt hobbyer".

4.5.3 Jeg blir glad for å få en bok i presang

På dette utsagnet er det en viss kjønnsforskjell. Som vi ser i tabell 11, svarer 65 prosent av guttene at de er uenige, mens bare omtrent 45 prosent av jentene svarer det samme. Det er ikke sagt hva slags bok det er snakk om, for eksempel om det er en skjønnlitterær bok, en bok om en hobby eller om det er en bok av eget ønske. Man skulle derfor tro at mange ville svare positivt på at en bok er en fin presang. Men det gir likevel en indikasjon om verdsetting av litteratur, som henger sammen med holdninger til lesing. Det at flere jenter enn gutter er positive til en bokgave er statistisk signifikant.

Jeg blir glad for å få en bok som presang	Gutter	Jenter
Svært uenig	34,3	25,4
Uenig	31	19,9
Enig	28,2	42,3
Svært enig	6,6	12,4

Tabell 11: Prosentvis fordeling av gutter og jenter for enige eller uenige de er til utsagnet "Jeg blir glad for å få en bok som presang".

4.5.4 Lesing er bortkastet tid

Når elevene skal ta stilling til om lesing er bortkastet tid, er det en tydelig tendens til at jenter er mindre enige enn gutter i utsagnet "Lesing er bortkastet tid", se tabell 12. Dette utsagnet er et mer negativt ladet enn utsagnet "Jeg leser bare når jeg må". Elever som bare leser fordi de må, er det grunn til å tro at har mindre positive holdninger til lesing enn hva som er ønskelig. Og elever som er *enige* eller *svært enige* i at lesing er bortkastet tid, sier seg enige i et utsagn som en mindre tvetydig og mer negativt. Dette utsagnet kan derfor være en sterkere indikasjon på negative holdninger til lesing enn flere av de andre. Dette gir utslag på elevsvarene. På dette utsagnet svarer omtrent 65 prosent av guttene *svært uenig* eller *uenig*, hvilket er positivt. Det tilsvarende tallet for jenter er omtrent 80 prosent. Denne kjønnsforskjellen er statistisk signifikant i favør jentene.

Lesing er bortkastet tid	Gutter	Jenter
Svært uenig	25	41,5
Uenig	39,8	37
Enig	18,5	15,5
Svært enig	16,7	6

Tabell 12: Prosentvis fordeling av gutter og jenter for enige eller uenige de er til utsagnet "Lesinger bortkastet tid".

4.5.5 Jeg liker å gå i bokhandelen eller på biblioteket

Dersom man liker å oppsøke bøker og litteratur i en bokhandel eller på et bibliotek, er det nærliggende å tro at man setter pris på bøker og litteratur, og de som liker bøker liker da også antakelig å lese dem. Dermed kan man kanskje slutte at der er en sammenheng mellom å like å oppsøke bøker og litteratur og å like å lese, og de som liker å lese har positive holdninger til lesing. Blant gutter er det her en sterk tendens til at de er *svært uenige* eller *uenige*, som omtrent 80 prosent av guttene svarer, se tabell 13. Blant jentene er derimot omtrent 50 prosent *enige* eller *svært enige* i at de liker å gå i bokhandel eller på bibliotek. Denne forskjellen er statistisk signifikant.

Jeg liker å gå i bokhandelen eller på biblioteket	Gutter	Jenter
Svært uenig	45,1	26,7
Uenig	33,5	27,7
Enig	15,3	34,2
Svært enig	6	11,4

Tabell 13: Prosentvis fordeling av gutter og jenter for enige eller uenige de er til utsagnet "Jeg liker å gå o bokhandlene eller på biblioteket".

4.5.6 Jeg leser bare for å få den informasjonen jeg trenger

Dette utsagnet går på i hvor stor grad man leser fordi man trenger informasjon. Det er da grunn til å tro at elever som svarer seg *enige* eller *svært enige* i dette utsagnet. I mindre grad enn andre bruker lesing også for å slappe av og kose seg med en god bok. Ved å bruke lesing utelukkende som et redskap for å finne informasjon, utelukker man kanskje lesing for fornøyselsens skyld. De som svarer negativt på dette utsagnet har ikke nødvendigvis negative holdninger til lesing, men det sier samtidig litt om at man har et noe snevrere syn på lesing enn den definisjonen som legges til grunn for denne studien. Det er også ønskelig, ut i fra det vi vet om mengdetreningens påvirkning på leseferdigheten, at elevene leser mer enn bare for å finne informasjon, jamfør korrelasjonen mellom lesing for fornøyselsens skyld og skår på lesetesten, se punkt 4.7.1. I tabell 14 er det mange gutter, nesten 60 prosent som oppgir at de leser kun for informasjon. Det tilsvarende tallet for jenter er litt over 35 prosent. Denne forskjellen er statistisk signifikant.

Jeg leser bare for å få den informasjonen jeg trenger	Gutter	Jenter
Svært uenig	12	25,6
Uenig	28,2	37,2
Enig	28,7	24,6
Svært enig	31	12,6

Tabell 14: Prosentvis fordeling av gutter og jenter for enige eller uenige de er til utsagnet "Jeg leser bare for å få den informasjonen jeg trenger".

4.5.7 Jeg liker å velge bøker om temaer som jeg er interessert i

Å velge bøker ut fra ens egne interesser er viktig for lesemotivasjonen. I skolen skjer det av og til at alle elevene i klassen skal lese den samme boka, en bok læreren ofte velger. Den motivasjonen eleven da har, kan ofte være *ytre motivasjon*, for eksempel et ønske om gode karakterer, ikke å falle akterut eller bli gjort narr av. En slik motivasjon er ikke like ønskelig som *indre motivasjon*. *Indre motivasjon* er derimot å gjøre noe ut fra sine egne interesser og

ønsker (Imsen 2001: 54), se for øvrig punkt 2.6. Å lese en bok man ønsker fordi den ser spennende ut eller at noen man kjenner og stoler på har sagt at den er god, er motivasjonsfaktorer som er mye sterkere enn å lese en bok fordi man må. I kapittel seks diskuterer jeg blant annet hvordan lærere kan jobbe med å motivere elevene til lesing de ikke får velge selv, se punkt 6.3.2. Både gutter og jenter er stort sett *enige* eller *svært enige* i denne påstanden, se tabell 15. Det er likevel en liten forskjell i at 7 prosent av jentene stiller seg negative til denne påstanden, mens det tilsvarende tallet for gutter er hele 16,2 prosent, altså nesten ti prosent mer. Denne forskjellen er statistisk signifikant.

Jeg liker å velge bøker om temaer som jeg er interessert i	Gutter	Jenter
Svært uenig	9,7	2
Uenig	6,5	5
Enig	38	41,1
Svært enig	45,8	52

Tabell 15: Prosentvis fordeling av gutter og jenter for enige eller uenige de er til utsagnet "Jeg liker å velge bøker om temaer jeg er interessert i".

4.5.8 Sammenfatning av lesevaner og holdninger til lesing

Til nå har jeg lagt fram resultater fra analyser av femten variabler i spørreskjemaet, disse har dreid seg om lesevaner og holdninger til lesing. I disse resultatene har jeg sett på kjønnsforskjeller og fordelinger. I begynnelsen av kapitlet så jeg på hvor mye elevene leser for fornøynsens skyld. Langt flere jenter enn gutter oppgir at de for fornøynsens skyld leser mer enn 30 minutter hver dag, en forskjell som er statistisk signifikant. Et viktig funn var at jenter leser de fleste sjangre og teksttyper like ofte eller oftere enn gutter, med unntak av tegneserier. Når det gjelder skjønnlitteratur var det store kjønnsforskjeller med hensyn til hvor ofte elevene oppgir å lese teksttypen. Her fant jeg en statistisk signifikant kjønnsforskjell til fordel for jentene. Når det gjelder holdninger til lesing og et utvalg utsagn om holdninger til lesing som elevene skulle ta stilling til, var det en tydelig tendens til at jentene svarte mer positivt. Samtlige av disse forskjellene var statistisk signifikante. Hvorvidt denne forskjellen er så stor som det ser ut til, eller om det kan være andre faktorer som påvirker, vil jeg diskutere i slutten av kapitlet og i kapittel seks. I den neste delen av dette kapitlet skal jeg se på kjennskap til og bruk av lesestrategier.

4.6 Lesestrategier

I det følgende skal jeg se på hvordan elevene rapporterer å kjenne til og å bruke lesestrategier. Det er i denne sammenhengen mange ulike lesestrategier man kan se på, man må derfor velge ut noen sentrale. I kapittel to beskrev jeg hva som kjennetegner gode lesere, for eksempel at de knytter det de leser til kunnskap de allerede har, de oppsummerer teksten underveis og/eller til slutt, og de sjekker kontinuerlig at de forstår det de leser, såkalt *metakognitiv bevissthet*. I denne framstillingen vil jeg se på følgende lesestrategier:

- *Kontrollere forståelsen, metakognitiv bevissthet*
- *Aktivere forkunnskap*
- *Memoreringsstrategier*
- *Oppsummere teksten*
- *Visualisere innholdet*
- *Fokusere på viktige deler*

Disse strategiene kan med fordel inngå i enhver viderekommet lesers lesing, i kapittel to redegjorde jeg for at gode lesere vet hvordan de skal bruke dette, og de bruker det ofte uten å tenke over det. Også i denne framstillingen kommer jeg til å skille mellom gutter og jenter. De senere år har flere forskningsprosjekter funnet at det er store forskjeller i gutter og jenters lesevaner og holdninger til og tid brukt til lesing (se blant annet Lie m.fl. 2001, Kjærnsli m.fl. 2004 og 2007), liknende forskjeller er ikke å se når det gjelder lesestrategier, det blir derfor interessant å se om denne studien ender opp med et liknende eller tilsvarende resultat.

4.6.1 Metakognitiv bevissthet

Gode lesere kjennetegnes ved at de har utviklet en god *metakognitiv bevissthet* i sin lesing. Mindre sterke lesere utvikler kanskje ikke denne egenskapen av seg selv i like stor grad som sterke lesere, men med god, eksplisitt leseundervisning utover begynneropplæringen i lesing vil de kunne læres opp til å lese strategisk i samme grad som gode lesere. Det vil derfor virke positivt på leseferdighetene å jobbe med overvåkingsstrategier i skolen. Utsagnet elevene skulle ta stilling til hvor ofte de bruker, var: ”Når jeg arbeider med skolefag, sjekker jeg om jeg har forstått hva jeg har lest”.

Forstått hva jeg har lest	Gutter	Jenter
Nesten aldri	14,4	10,4
Av og til	29,8	35,4
Ofte	36,7	31,6
Nesten alltid	19,1	22,6

Tabell 16: Prosentvis fordeling av gutter og jenter for hvor ofte de bruker lesestrategien "Når jeg arbeider med skolefag, sjekker jeg om jeg har forstått hva jeg har lest".

I tabell 16 handler om hvorvidt elevene oppgir å være bevisste ved å kontrollere leseforståelsen mens de leser. Det er enkelte forskjeller i hvordan gutter og jenter svarer, men disse forskjellene er marginale og ikke statistisk signifikante. Det er positivt at over femti prosent svarer at de ofte eller nesten alltid sjekker om de forstår det de leser, men samtidig er det forventet å finne en signifikant kjønnsforskjell her. I de foregående spørsmålene har det vært statistisk signifikante kjønnsforskjeller, i de fleste tilfellene i favør jentene, både når det gjelder både holdninger til lesing og lesevaner. Når jenter både leser mer og har mer positive holdninger til lesing, er det grunn til å tro at de også leser mer strategisk og at de har bedre leseforståelse enn gutter. Denne forventningen er ikke å kjenne igjen i tabell 16. Det er derfor grunn til å spørre seg om noen gutter overdriver eller om noen jenter underdriver sin egen strategibruk.

Å forstå det man har lest er viktig. Samtidig som det er viktig å forstå teksten på det makroplan, er det også viktig å forstå teksten på mikroplan i form av enkeltord og begreper. Hvor viktig ord og begreper er for forståelsen av teksten, varierer veldig. I skjønnlitterære tekster kan ord og begreper ha en mindre sentral plass. I slike tekster kan man ofte lese neste setning for å skjønne betydningen av et ukjent ord. Derimot har ord og begreper en svært sentral plass i mange fagtekster, der hele teksten kan basere seg på at man forstår et eller flere sentrale begreper, dette gjelder særlig i høyere utdanning. For leseren er det viktig å ha strategier som under leseprosessen fanger opp viktige ord og begreper og samtidig forstår dem, eventuelt setter i verk strategier for å skjønne hva de betyr.

I tabell 17 står elevsvarene til utsagnet: ”Når jeg arbeider med skolefag, forsøker jeg å finne ut hvilke begreper jeg fortsatt ikke har forstått ordentlig”.

Forstått begreper	Gutter	Jenter
Nesten aldri	16,1	15,2
Av og til	46	39,5
Ofte	28,9	32,9
Nesten alltid	9	12,4

Tabell 17: Prosentvis fordeling av gutter og jenter for hvor ofte de bruker lesestrategien ”Når jeg arbeider med skolefag, forsøker jeg å finne ut hvilke begreper jeg fortsatt ikke har forstått ordentlig”.

Som i tabell 16, er det også her relativt små forskjeller mellom kjønnene, flertallet for begge kjønn ligger mellom *av og til* og *ofte*. Noen flere jenter enn gutter rapporterer at de er positive, men denne forskjellen er ikke statistisk signifikant. Om man ser de to tabellene i sammenheng, mener elevene det kanskje at det er viktigere å forstå tekster på et globalt plan enn å forstå enkeltord og -begreper i teksten.

4.6.2 Aktivere forkunnskaper

Som beskrevet ovenfor og i kapittel to, er det å aktivere forkunnskaper en viktig del av det å være en strategisk leser. Dette faller inn under både gode læringsstrategier og lesestrategier, som i mange tilfeller er sammenfallende. Å knytte innholdet i teksten man skal lese til noe man kjenner til fra før, er med på å gjøre det mer spennende, samt at temaet vil være kjent, noe som vil være med på å øke leseutbyttet og læringen. Samtidig som man øker læringen, vil det å ha kjennskap til innholdet i en tekst gjøre at man kan bruke mer av den tilgjengelige oppmerksomheten til å forstå ordene, setningene og avsnittene (Bråten 2008). I tabell 18 svarer elevene på hvor ofte de forsøker å forstå stoffet ved å knytte det til noe de kan fra før.

Knytte til forkunnskap	Gutter	Jenter
Nesten aldri	19,7	19,4
Av og til	40,4	35,5
Ofte	27,7	29,9
Nesten alltid	12,2	15,2

Tabell 18: Prosentvis fordeling av gutter og jenter for hvor ofte de bruker lesestrategien ”Når jeg arbeider med skolefag, forsøker jeg å forstå stoffet bedre ved å knytte det til noe jeg kan fra før”.

I tabell 18 er det er relativt små kjønnsforskjeller og stor spredning i svarene, omtrent 80 prosent av både gutter og jenter aktiverer forkunnskaper av og til, hvilket er positivt. Rundt

40 prosent av guttene og 45 prosent av jentene oppgir å knytte teksten til forkunnskaper de har *ofte* eller *nesten alltid*.

4.6.3 Memoreringsstrategier

En annen type lese-/læringsstrategier er memoreringsstrategier. Denne går ut på å lese teksten nøye og så mange ganger eller så nøye at man til slutt kan temaet i teksten på rams. Dette er en lesestrategi som kan være hensiktsmessig i noen lesesituasjoner, men langt fra alle. Det er også mulig å lære seg innholdet i en tekst på rams uten å forstå innholdet, og dermed kan det være en svært lite hensiktsmessig som en lesestrategi. Men samtidig som det kan være lite hensiktsmessig å memorere hele teksten, kan det være viktig for leseforståelsen å huske sentrale deler av teksten, for eksempel viktige begreper eller setninger, noe som blir tatt opp i tabell 21.

Lære innholdet i teksten utenat	Gutter	Jenter
Nesten aldri	29,3	28,3
Noen ganger	47	50
Ofte	15,8	16
Nesten alltid	7,9	5,7

Tabell 19: Prosentvis fordeling av gutter og jenter for hvor ofte de bruker lesestrategien "Når jeg arbeider med skolefag, prøver jeg å lære utenat alt som blir tatt opp i teksten".

Når det gjelder å huske innholdet i hele teksten, svarer omtrent 80 prosent av både guttene og jentene at de bare noen få ganger eller nesten aldri lærer seg en tekst utenat når de jobber med skolearbeid, se tabell 19. Når det gjelder å huske detaljer fra teksten utenat, ikke hele teksten, svarer derimot omtrent 60 prosent av begge kjønn at de *ofte* eller *nesten alltid* forsøker å huske detaljer fra teksten de leser, se tabell 20. Det er en liten tendens til at dette gjelder gutter i litt større grad enn jenter, men denne forskjellen er ikke statistikk signifikant.

Huske detaljer utenat	Gutter	Jenter
Nesten aldri	12,6	11,8
Noen ganger	25,6	32,5
Ofte	43,7	36,3
Nesten alltid	18,1	19,3

Tabell 20: Prosentvis fordeling av gutter og jenter for hvor ofte de bruker lesestrategien "Når jeg arbeider med skolefag, prøver jeg å huske så mange detaljer som mulig".

Å huske detaljer er viktig, dersom man husker noen detaljer fra en tekst man har lest, vil det være lettere å bruke denne teksten når man senere skal huske innholdet eller jobbe videre med emnet. I tabell 21 oppgir i overkant av 60 prosent av guttene og i overkant av 70 prosent av jentene at de forsøker å huske detaljer fra teksten de leser. Totalt sett rapporterer jenter at de bruker denne strategien litt oftere enn gutter, en forskjell som er statistisk signifikant.

Huske viktige ting	Gutter	Jenter
Nesten aldri	7,6	4,7
Noen ganger	24,2	17,5
Ofte	42,7	40,8
Nesten alltid	25,6	37

Tabell 21: Prosentvis fordeling av gutter og jenter for hvor ofte de bruker lesestrategien "Når jeg arbeider med skolefag, forsikrer jeg meg om at jeg husker de viktigste tingene".

4.6.4 Å fokusere på viktige deler

På noen av spørsmålene skal elevene angi hvor nyttig de synes en spesiell lesestrategi er. I dette tilfellet angis dette på en skal fra én til seks, hvor én er ikke nyttig i det hele tatt og seks er veldig nyttig. Gode lesere kjennetegnes ved at de blant annet kan fokusere på sentrale deler av teksten og la være å fokusere på mindre sentrale deler, se punkt 2.3. Tabell 22 angir hvor nyttig elevene synes det er å fokusere på lette deler av teksten. Her er det forholdsvis stor spredning hos begge kjønn, begge har en sentraltendens rundt tre og fire, men noen rapporter ekstremverdier (én og seks). Men til tross for at begge har en tendens til å svare omkring midten, er jentene litt mer positive enn guttene. Denne forskjellen er statistisk signifikant. Den samme tendensen er å finne i tabell 23. Strategien elevene skal angi hvor ofte de bruker, går på hvorvidt det kan være nyttig å finne ut nøyaktig hva man trenger å lære. Her rapporterer guttene at de gjør det oftere enn jenter, men sentraltendens er i hovedsak sammenfallende med tabell 22 og kjønnsforskjellene er små. Omtrent 50 prosent av guttene sier de finner ut nøyaktig hva han trenger å lese og kunne *noen ganger* eller *ofte*. Det tilsvarende tallet for jenter er omtrent 45 prosent. Disse to spørsmålene handler, til tross for ulike aspekter, om den sammen lesestrategien, nemlig å fokusere på noen deler av teksten.

Fokusere på lette deler av teksten	Gutter	Jenter
Ikke nyttig i det hele tatt (1)	14,2	8
(2)	16,7	16,5
(3)	30,9	25,9
(4)	21,6	27,8
(5)	9,8	15,6
Veldig nyttig (6)	6,9	6,1

Tabell 22: Prosentvis fordeling av gutter og jenter for hvor nyttig de synes lesestrategien "Jeg konsentrerer meg om de delene av teksten som er lett å forstå." er.

Nøyaktig hva jeg trenger	Gutter	Jenter
Nesten aldri	14	22,6
Noen ganger	35,8	32,1
Ofte	36,7	32,5
Nesten alltid	13,5	12,7

Tabell 23: Prosentvis fordeling av gutter og jenter for hvor ofte de bruker lesestrategien "Når jeg arbeider med skolefag, starter jeg med å finne ut nøyaktig hva jeg trenger å lære".

Den samme observerte forskjellen er å se i tabell 24, der elevene skulle ta stilling til om de synes det å streke under viktige deler kan være til hjelp i en lesesituasjon.

Streke under viktige deler	Gutter	Jenter
Ikke nyttig i det hele tatt (1)	18,8	19,6
(2)	24,8	28,4
(3)	19,8	24,5
(4)	22,8	14,7
(5)	10,9	9,8
Veldig nyttig (6)	3	2,9

Tabell 24: Prosentvis fordeling av gutter og jenter for hvor nyttig de synes lesestrategien "Jeg setter strek under viktige deler av teksten." er.

4.6.5 Å visualisere innholdet

Det er viktig å være en aktiv leser, dette kan man blant annet gjøre ved å se for seg innholdet i teksten mens man leser den. Å visualisere innholdet kan være med på å gjøre innholdet i

teksten mer tilgjengelig. Det er også lettere å huske et abstrakt innhold i en tekst når man kan huske det visuelt.³⁶

Se for meg innholdet i teksten	Gutter	Jenter
Ikke nyttig i det hele tatt (1)	7,6	5,9
(2)	10	11,9
(3)	17,1	16,8
(4)	27,6	25,7
(5)	24,3	22,8
Veldig nyttig (6)	13,3	16,8

Tabell 25: Prosentvis fordeling av gutter og jenter for hvor nyttig de synes lesestrategien "Når jeg skal skrive sammendrag av en tekst, forsøker jeg å se for meg innholdet i teksten" er.

I tabell 25 oppgir de fleste av elevene at det er nyttig "å se for seg innholdet i teksten" når de skal skrive sammendrag eller oppsummere. Her er det små eller ingen kjønnsforskjeller. Visualisering kan deles inn i to, det kan være det man gjør i sitt eget hode, altså å se for seg innholdet og det kan være å se på og bruke illustrasjoner som for eksempel plansjer, filmer, histogrammer eller bilder.

Se en kort film	Gutter	Jenter
Ikke nyttig i det hele tatt (1)	6,9	3,8
(2)	7,8	4,3
(3)	19,1	16,1
(4)	23,5	26,5
(5)	23	27
Veldig nyttig (6)	19,6	22,3

Tabell 26: Prosentvis fordeling av gutter og jenter for hvor nyttig de synes lesestrategien "Klassen ser på en kort film som illustrerer innholdet i teksten ved hjelp av spesielle eksempler" er.

Elevene ble i dette spørsmålet spurt om det å se en film kunne være med på å gjøre et fenomen lettere å forstå. I tabell 26 synes jenter dette er mer nyttig enn gutter, forskjellene er ikke store, men de er likevel store nok til å være statistisk signifikante. Nedenfor skal jeg se på det å bruke en oppklarende illustrasjon for å forstå hvordan regn dannes.

³⁶ Dette kan knyttes til læringsstilebegrepet. En læringsstil skiller seg fra en læringsstrategi ved at det er egenskaper ved den enkelte eleven som avgjør hvordan han eller hun lærer best, snarere enn en læringsstrategi man kan lære seg. For eksempel kan noen elever være auditive eller visuelle (for mer om dette, se for eksempel Dunn og Dunn 1999). I denne studien vil jeg ikke gå inn på eller problematisere begrepet læringsstiler.

Oppklarende illustrasjon	Gutter	Jenter
Ikke nyttig i det hele tatt (1)	5,9	2,9
(2)	12,4	9,1
(3)	20,8	18,7
(4)	31,2	26,8
(5)	21,3	26,3
Veldig nyttig (6)	8,4	16,3

Tabell 27: Prosentvis fordeling av gutter og jenter for hvor nyttig de synes lesestrategien "Elevene leser først teksten hver for seg, og så ser de på en illustrasjon som forklarer hvordan regn oppstår" er.

Den samme kjønnsforskjellen som var å se i tabell 26 er også å se i tabell 27. Jenter er også her noe mer positive til å bruke andre ressurser utenfor teksten for å forstå et fenomen. Denne forskjellen er statistisk signifikant.

4.6.6 Å oppsummere teksten

Gode lesere oppsummerer både underveis og når de er ferdige med å lese en tekst. I de neste to tabellene skal jeg vise hvor nyttig elevene synes det er å oppsummere teksten for seg selv og sammen med andre, for eksempel en klassekamerat.

Oppsummere teksten	Gutter	Jenter
Ikke nyttig i det hele tatt (1)	11,8	5,2
(2)	13,7	10
(3)	16,7	13,7
(4)	23,6	18
(5)	19,6	28,4
Veldig nyttig (6)	14,7	24,6

Tabell 28: Prosentvis fordeling av gutter og jenter for hvor nyttig de synes lesestrategien "Jeg oppsummerer teksten med mine egne ord" er.

I tabell 28 fordeler guttene seg over hele skalaen fra én til seks, men med en liten topp på fire. Derimot er det flere jenter enn gutter som mener at oppsummering av teksten er viktig. Her er det en tydelig stigende kurve mot *veldig nyttig* (seks). Jentene synes derfor å være adskillig mer positive til å bruke den lesestrategien det er å oppsummere en tekst underveis og etter lesing. Denne kjønnsforskjellen er statistisk signifikant.

Diskutere innholdet	Gutter	Jenter
Ikke nyttig i det hele tatt (1)	19,6	11
(2)	16,7	15,2
(3)	15,2	21,4
(4)	25	16,7
(5)	13,2	21
Veldig nyttig (6)	10,3	14,8

Tabell 29: Prosentvis fordeling av gutter og jenter for hvor nyttig de synes lesestrategien "Etter at jeg har lest teksten, diskuterer jeg innholdet med andre" er.

Å diskutere innholdet med andre, for eksempel en medelev, etter å ha lest en tekst er også en oppsummeringsstrategi. I tabell 29 framgår det at det er en tendens til at gutter er mindre positive til å diskutere innholdet i en tekst enn jenter. Begge har et tyngdepunkt mellom tre og fire, men jentene er noe mer positive. Denne forskjellen er statistisk signifikant.

4.7 Sammenfatning av lesestrategier

Når det gjelder lesestrategier, er ikke de kjønnsforskjellene som var å se i holdninger til lesing og lesevaner til stede. Jeg fant signifikante kjønnsforskjeller i bruk av oppsummering, men når det kom til *metakognitiv bevissthet*, rapporterer de fleste ungdommene at de er bevisste i lesesituasjonen. Det samme gjorde de på spørsmålet om aktiv bruk av forkunnskaper i lesing. Verken gutter eller jenter er spesielt positive til å bruke forkunnskapene sine i leseprosessen. Men totalt sett oppgir elevene at de både kjenner til og bruker lesestrategier når de leser. Her er det grunn til å tro at det kanskje er en viss grad av overrapportering, særlig fra guttenes side. Når gutter leser en rekke ulike sjangre og teksttyper sjeldnere enn jenter og har mindre positive og mer negative holdninger til lesing, er det grunn til å tro at de også leser mindre strategisk enn jentene. En årsak til dette kan være at alle elevene, men særlig guttene, liker å mestre og ønsker å framstå som flinke, noe som gjør at det er en tendens til at de overdriver sin bruk av lesestrategier. Når det ser ut til at gutter og jenter bruker lesestrategier i like stor grad, må det tale for at lesestrategier ikke virker positivt på lesing eller at gutter overrapporterer sin lesestrategibruk. Når flere forskere trekker fram viktigheten og effekten av lesestrategier, for eksempel Roe (2008) og Pressley (2002), er det grunn til å tro at det er en grad av overrapportering, spesielt fra guttenes side.

4.8 Korrelasjoner

Fram til nå har jeg tatt for meg variablene hver for seg, en såkalt univariat analyse. Jeg skal nå gå over til å se på korrelasjon mellom ulike variabler, en såkalt multivariat analyse. En korrelasjon er en samvariasjon, for eksempel sammenhengen mellom å lese mye og det å skåre høyt på lesetesten, se punkt 3.4.2.

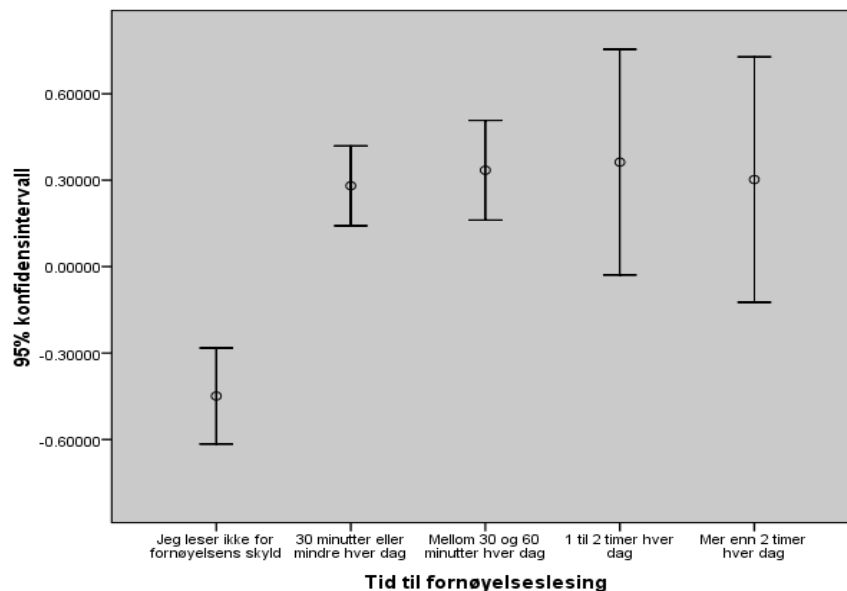
4.8.1 Korrelasjon mellom holdninger til lesing og skår på lesetesten

Korrelasjon mellom leseskår og holdninger til lesing, tid til lesing for fornøydelsens skyld og lesestrategier er nyttig	
Tid til lesing for fornøydelsens skyld	0,29
Lesestrategier er nyttig	0,22
Jeg leser bare hvis jeg må	-0,43
Lesing er en av mine favoritt hobbyer	0,24
Glad for å få bok i presang	0,33
Lesing er bortkastet tid	-0,34
Liker bibliotek og bokhandel	0,19
Jeg leser bare for informasjon	-0,34
Jeg liker å velge bøker om temaer jeg er interessert i	0,28

Tabell 30: Korrelasjon mellom leseskår og leserelaterte bakgrunnsvariabler.

Tabell 30 viser at "Tid til lesing for fornøydelsens skyld" korrelerer positivt med leseskår, der er altså en relativt sterk sammenheng mellom hvor mye tid man bruker til å lese for fornøydelsens skyld og hvor godt man skårer på lesetesten. En grunn til at denne korrelasjonskoeffisienten ikke er sterkere, er blant annet at de som leser svært mye hver dag (mer enn 30 minutter) ikke skårer signifikant bedre enn de som leser 30 minutter eller mindre hver dag, men samtidig skårer de som leser litt hver dag bedre enn de som ikke leser i det hele tatt. Hadde det vært slik at jo mer man leste, jo bedre ble man til å lese, ville korrelasjonen vært betydelig sterkere, men i realiteten går det viktige skillet mellom de som leser for fornøydelsens skyld og de som ikke leser. Dette er illustrert med et 95 prosent konfidensintervall, figur 2. Innenfor intervallene vil det "sanne" gjennomsnittet i populasjonen med 95 prosent sikkerhet ligge. Det er knyttet enn viss usikkerhet til gjennomsnitt på grunn av variasjoner i utvalg, derfor kan det "sanne" gjennomsnittet i populasjonen være noe annerledes enn i utvalget, men i statistikken finnes det grenser for hvor mye et utvalg kan variere fra populasjonen når det er trukket ut tilfeldig, men med 95 prosents sannsynlighet vil de ligge innenfor intervallene (Johannessen m.fl. 2007: 287, Ringdal 2001: 378,379). I figur 2 er ikke

kurven rett, men snarere bratt opp fra de som ikke leser for fornøylelsens skyld som skårer omtrent -0,4 poeng til de som leser 30 minutter eller mindre hver dag, som skåret omtrent 0,3, de som leser mer enn 30 minutter for fornøylelsens skyld daglig, skårer ikke signifikant bedre (se punkt 2.7.1 for mer informasjon om poeng og skår på lesetesten i denne studien).



Figur 2: Konfidensintervall for leseskår fordelt på tid brukt til lesing for fornøylelsens skyld.

I konstruktet *lesestrategier er nyttig* har jeg samlet syv lesestrategier³⁷ som elevene skulle ta stilling til nyttheten av. Når man lager slike konstrukter må man måle den interne konsistensen. Et vanlig mål for intern konsistens er *Cronbachs alfa*. Denne bør være på over 0,70 (Ringdal 2001: 168). I dette konstruktet er *Cronbachs alfa* 0,83, hvilket indikerer en tilfredsstillende høy intern konsistens mellom variablene. Det er en relativt sterk korrelasjonskoeffisient, 0,22, mellom konstruktet *lesestrategier er nyttig* og leseskår. Denne kunne vært tilnærmet perfekt dersom det hadde vært slik at jo høyere elevene skåret på lesetesten, jo mer nyttig synes de lesestrategier er. En grunn til at den ikke er sterkere kan ha sammenheng med at det ser ut til å være en tendens til at gutter overvurderer sine egne leseferdigheter samtidig som de rapporterer at lesestrategier er nyttig. Guttene skårer statistisk signifikant svakere på lesetesten, nesten et halvt standardavvik, samtidig som de rapporterer at lesestrategier er nyttig. Dette er faktorer som er med på å gjøre sammenhengen mellom den rapporterte og

³⁷ "Å fokusere på lette deler av teksten", "Streke under viktige ord", "Se for meg innholdet", "Se en kort film", "Se på en oppklarende illustrasjon", "Oppsummere teksten" og "Diskutere innholdet".

opplevde nyttigheten av lesestrategier og leseskår svakere, og dermed blir korrelasjonen lavere. Men likevel gir korrelasjonen en indikasjon på at det er en relativt sterk samvariasjon mellom det å mene at lesestrategier er nyttig og det å skåre godt på lesetesten.

Holdningsvariablene ”Jeg leser bare hvis jeg må”, ”Lesing er bortkastet tid” og ”Jeg leser bare for informasjon” har alle negative, men relativt sterke korrelasjoner med skår på lesetesten. Dette er en indikasjon på at det er en relativt sterk sammenheng mellom det å ha negative holdninger til lesing og det å skåre lavt på lesetesten. Derimot er det til dels sterke korrelasjonskoeffisienter mellom leseskår og de positivt ladede holdningsvariablene, ”Lesing er en av mine favoritt hobbyer”, ”Jeg blir glad for å få en bok i presang”, ”Jeg liker å gå i bokhandel og på bibliotek” og ”Jeg liker å velge bøker om temaet jeg er interessert i”. Dette er en indikasjon på en relativt sterk sammenheng mellom det å ha positive holdninger til lesing og det å skåre høyt på lesetesten. Likevel er det en lavere korrelasjon mellom de positivt ladede holdningsvariablene og leseskår enn det var mellom de negativt ladede holdningsvariablene. Dette kan ha flere årsaker, det kan blant annet være at det er større spredning i svarene blant de som er positive til lesing, for eksempel på grunn av at noen svarer det som er politisk korrekt, at de har positive holdninger til lesing, heller enn det de selv mener. Det at holdninger til lesing synes å ha en sammenheng med å skåre høyt på lesetesten, behøver ikke bety at negative holdninger gjør at man leser dårlig, det kan snarere være slik at de som har negative holdninger til lesing, leser lite, og de som har positive holdninger til lesing, leser mye, og man vet at å lese mye gjør deg til en bedre leser.

I forrige avsnitt beskrev jeg at det er relativt sterke positive korrelasjonskoeffisienter mellom leseskår og positive holdningsutsagn, det er også relativt og til dels sterke negative korrelasjonskoeffisienter mellom leseskår og negative holdningsutsagn. Det ser altså ut til de svake elevene har svart at de har negative holdninger til lesing, og de sterke elevene har svart motsatt. Det er også relativt høye og høye korrelasjonskoeffisienter. Dette tyder på at elevene har svart forholdsvis konsistent på spørreskjema. Dette taler for at spørsmålene fungerer slik de var intendert, noe som taler for at studiens og spørreskjemaets reliabilitet skal være tilfredsstillende.

4.8.2 Korrelasjon mellom teksttype og skår på lesetesten

Korrelasjon mellom sjanger og leseskår	
Skjønnlitteratur	0,35
Andre bøker	0,11
Underholdningsblader ³⁸	0,08
Aviser	0,16
Tegneserier	0,15
Nettavisar	0,14
Å lese på nettet for å finne praktisk informasjon	0,10

Tabell 31: Korrelasjon mellom leseskår og teksttyper.

I tabell 31 er det til dels store forskjeller i korrelasjonskoeffisientene mellom leseskår og de ulike sjangrene og teksttypene. Skjønnlitteratur korrelerer relativt sterkt med leseskår, mens de andre har relativt svake korrelasjonskoeffisienter. At lesing av skjønnlitteratur har en så sterk korrelasjon med leseskår, er ikke tilfeldig. Elever som leser mye skjønnlitteratur, blir ikke avskrekket av lange, komplekse tekster. Det at de leser lengre tekster, noe som gir god mengdetrening, gjør at lesekompetansen deres blir stadig bedre. Aviser har en korrelasjon på 0,16, hvilket er en svak korrelasjon. Dette er noe overraskende. I PISA 2000 hadde aviser en korrelasjon med leseskår på 0,25 (Lie m.fl. 2001: 141). En slik nedgang kan skyldes tilfeldigheter i utvalget, for eksempel på grunn av størrelsen på utvalget eller hvem som ble valgt. Det kan også ha sammenheng med hvilke tekster elevene leser i avisen. Dersom elevene leser lange kompliserte tekster i avisen, er det grunn til å tro at deres lesekompetanse er god, men dersom de leser tegneseriene og tv-programmet, er det ikke like stor grunn til å tro at deres lesekompetanse er god. I PISA 2000 hadde tegneserier en korrelasjon med leseskår på 0,08, mens i dette datamaterialet har det en korrelasjonskoeffisient på 0,15. Dette kan igjen skyldes en grad av tilfeldighet. Men likevel gir det oss grunn til å tro at det kan være en sammenheng mellom det å lese tegneserier og skår på lesetesten, sels om denne sammenhengen er lav.

³⁸ Denne korrelasjonen er ikke signifikant.

4.8.3 Korrelasjon mellom holdninger til lesing og tid til lesing for fornøydelsens skyld

Korrelasjon mellom holdninger til lesing og tid til fornøydelseslesing	
<i>Jeg leser bare hvis jeg må</i>	-0,60
<i>Lesing er min favoritt hobby</i>	0,43
<i>Glad for å få bok i present</i>	0,45
<i>Lesing er bortkastet tid</i>	-0,40
<i>Liker bokhandel eller bibliotek</i>	0,43
<i>Jeg leser bare for informasjon</i>	-0,32
<i>Jeg liker å velge bøker om temaer jeg er interessert i</i>	0,28
<i>Antall bøker i hjemmet</i>	0,27

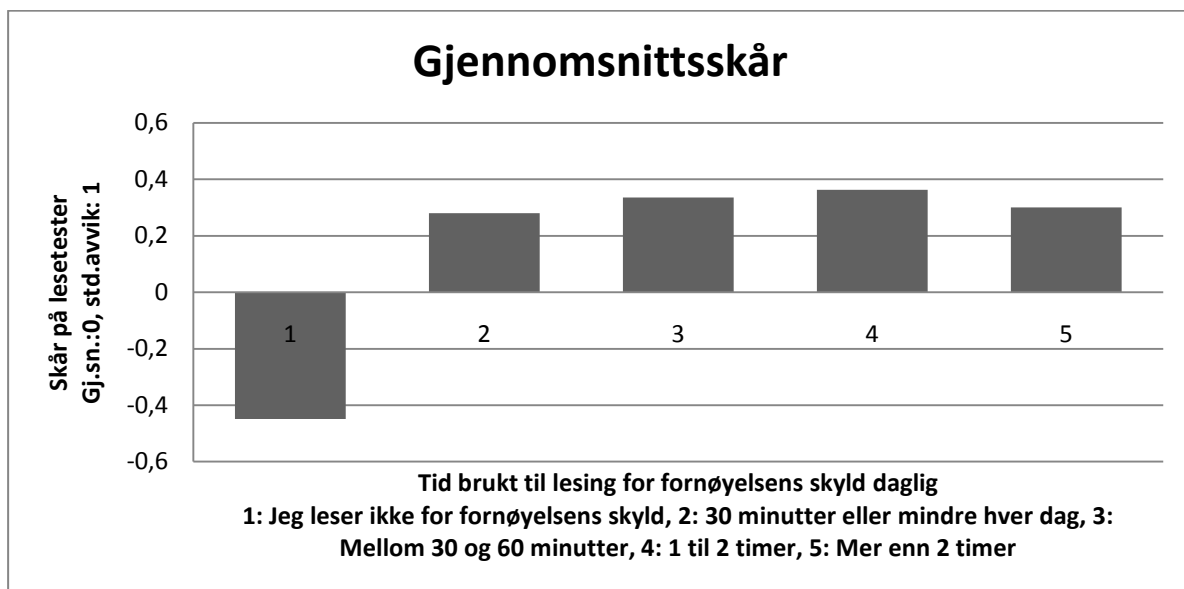
Tabell 32: Korrelasjon mellom tid til lesing for fornøydelsens skyld og holdninger til lesing.

Ovenfor var korrelasjonene mellom holdninger til lesing og skår på lesetesten relativt sterke. I denne forbindelse kan det være interessant å spørre seg hvorfor det er slik. I tabell 32 finner vi korrelasjoner mellom ulike utsagn om holdninger til lesing, antall bøker i hjemmet og tid brukt til lesing for fornøydelsens skyld. Med til dels sterke korrelasjonskoeffisienter mellom noen holdningsutsagn og tid brukt til lesing for fornøydelsens skyld, er det mulig å si at lesing for fornøydelsens skyld ser ut til å være en viktig faktor som påvirker hvor mye man leser. For eksempel er korrelasjonen mellom utsagnet ”Jeg leser bare hvis jeg må” og tid til fornøydelseslesing på -0,6. Dette er en sterk korrelasjon, den sterkeste i denne studien, som indikerer at negative holdninger til lesing gjør at man leser mindre. Dette, sammen med andre sterke korrelasjoner, gir en indikasjon på at holdninger til lesing i stor grad er med på å påvirke hvor mye man leser.

4.9 Kort sammenfatning og drøfting av resultatene

Det ser altså ut til at jenter skårer høyere på lesetesten enn gutter. Det er da grunn til å spørre seg hvorfor det er slik. Det er kanskje umulig å svare på en slik problemstilling, særlig innenfor de rammene jeg har i denne studien, men det er likevel interessant å se på noen faktorer som kan forklare noe av kjønnsforskjellene. *Øvelse gjør mester* sier ordtak, og tid brukt til lystbetont lesing har en relativt sterk korrelasjon med leseprestasjoner. Dette indikerer en sammenheng mellom mye lystbetont lesing og å skåre høyt på lesetesten. Den første PISA-rapporten bekrefter dette resultatet (Lie m.fl. 2001: 127–131). Norge hadde i denne undersøkelsen en gjennomsnittsskår på 505 poeng, altså fem poeng over OECD-gjennom-

snittet. Gjennomsnittsskåren for de som ikke leser for sin egen fornøyles skyld er 474 poeng, for de som leser 30 minutter eller mindre hver dag 513 poeng og for de som leser mellom 30 minutter og 2 timer daglig er den 527 poeng. Det ser altså ut til at det er en tydelig sammenheng mellom tid brukt til lesing og hvor godt man gjør det på lesetesten. Og de som ikke leser for sin egen fornøyles skyld skårer et halvt standardavvik, 53 poeng, lavere enn de som leser mye for sin egen fornøyles skyld. I den samme undersøkelsen fant forskerne en korrelasjonskoeffisient mellom tid til lesing for fornøylesens skyld og leseskår på 0,22, altså noe lavere enn i denne studiens datamateriale, men i hovedsak sammenfallende. En av grunnene til at korrelasjonen ikke er høyere, er at kurven for tid brukt til lystbetont lesing ikke går rett opp. Det er altså bra å lese mye, samtidig ser ut til ikke å være bra å lese for mye. I denne studiens datamateriale kan man se en årsak til hvorfor, se figur 3. De som leser mer enn 2 timer hver dag skårer faktisk litt lavere (z-skår 0,30) enn de som leser mellom 1 og 2 timer hver dag (z-skår 0,36). Det viktige her er at de som leser mer enn 1 time daglig for fornøylesens skyld, skårer nesten et helt standardavvik høyere enn de som oppgir at de ikke leser for fornøylesens skyld. Og når snaut 50 prosent av guttene oppgir at de ikke leser i det hele tatt for fornøylesens skyld, det tilsvarende tallet er for jenter drøyt 25 prosent, kan kanskje dette være med på å forklare noe av differansen i leseskår mellom kjønnene.



Figur 3: Gjennomsnittsskår fordelt på tid brukt til lesing for fornøylesens skyld.

Når det gjelder hvor mye tid elevene bruker til lystbetont lesing er det en tydelig kjønnsforskjell. En like tydelig kjønnsforskjell er ikke å finne når det gjelder lesestrategier. Når ele-

vene rapporterer at de bruker lesestrategier i lesingen sin og at de synes lesestrategier er nyttig, ligger det en feilkilde i at de kan rapportere at de bruker det og synes det er nyttig, til tross for at det motsatte faktisk er tilfelle. Slike feilkilder er det i forskning vanskelig å komme utenom, men det finnes måter å veie opp for dem, blant annet ved å metodetriangulere. Det at gutter til tross for en lavere skår på lesetesten, rapporterer at de synes lesestrategier er nyttig, kan kanskje ha med mestring å gjøre. Dagens elever vet hva lese- og læringsstrategier er, den siste er betydelig vektlagt i både læreplanen og i lærebøker, noe det er grunn til å tro at elevene har fått med seg. Men til tross for denne vektleggingen av lærings- og lesestrategier og elevenes økende kjennskap til dem, finnes det fortsatt mange elever som til tross for bedre vitende velger ikke å bruke dem. Den tilsynelatende mangelen på sammenheng mellom lesekompetanse og syn på lesestrategier kan kanskje være med på å tvinge oss til å tenke på lesestrategier på nytt. Her er det naturlig å spørre seg om det er slik at elevene vet hva en lesestrategi er, men at de ikke vet at de bruker dem. Og om dette kan være et argument for en mer kontekstnær, eksplisitt og lærerstøttet lesestrategiundervisning.

Jenter er mer positive til lesing enn gutter, en forskjell som også er statistisk signifikant. Man kan da spørre seg om denne forskjellen kan være med på å forklare litt av hvorfor jenter skårer bedre enn gutter på lesetesten i PISA-undersøkelsen. De ulike holdningsspørsmålene korrelerer relativt sterkt med leseskår, hvilket tyder på at det er en sammenheng mellom holdninger til lesing og hvor godt man leser. Det kan være mange ulike årsaker til at det er slik, jeg skal her nevne én. På utsagn som ”Jeg leser bare for informasjon” eller ”Lesing er bortkastet tid” gir de som rapporterer at de er enig eller svært enige uttrykk for relativt lite positive og mye mange negative holdninger til lesing. En person med lite positive og mange negative holdninger til lesing vil lese mindre enn en med mer positive og mindre negative holdninger til lesing. Når man så kjenner til viktigheten av å lese mye, ser man at holdninger til lesing kan ha stor innvirkning på leseferdighetene. I tillegg til kjønnsforskjellen i tid til lesing for fornøyeleses skyld er det en stor kjønnsforskjell når det gjelder holdninger til lesing. Det kan kanskje hevdes på generelt grunnlag at jenter er mer modne enn gutter i ungdomsskolen, men hvorvidt det er riktig har jeg verken data eller kompetanse til å gå inn på her. Men det kan kanskje hende at en del av forskjellen i holdninger til lesing mellom gutter og jenter kan skyldes hvordan de ser på spørreskjemaet, for eksempel i hvilken grad de tar det seriøst, og at det kan ha innvirkning på gjennomsnittet for de to gruppene. Denne problemstillingen vil jeg komme tilbake til i kapittel seks.

Helgevold og Hoel (2005) fant at lesing av mange gutter oppfattes som litt ”jentete” og lite attråverdig. Den litteraturen skolen tradisjonelt har satt i sentrum for litteraturoppfølgingen, er klassisk, ”høyverdig” litteratur, bøker som *Harry Potter*, *Ringenes Herre* og *Twilight*, samt bøker i sakprosjangere kan ofte bli utelatt eller gitt en mindre sentral plass. Dette synet på lesing og litteratur i skolen er i endring, for eksempel har LNU (Landslaget for norskundervisning) kåret en sakprosanon. Denne sakprosanonen vil bli gitt ut i bokform med kommentarer til tekstene fra kjente forskere våren 2010. For å gjøre gutter mer positive til lesing bør det jobbes med deres holdninger. Om lærerne tar utgangspunkt i den litteraturen gutter oppgir at de leser ofte, for eksempel *andre bøker* (sakprosa-bøker) og aviser, og markerer at disse sjangrene og teksttypene er likeverdige litteratur, kan man kanskje være med på å gjøre gutter mer positive til lesing. Men samtidig som det kan være viktig å få med andre teksttyper og sjangere i norsk- og leseundervisningen, er det viktig at man også legger vekt på lesing av skjønnlitteratur. Å like å lese skjønnlitteratur korrelerer sterkest med å skåre høyt på lesetesten i PISA 2006, med en korrelasjonskoeffisient på 0,29 (Kjærnsli m.fl. 2007: 153). Men å lese skjønnlitteratur utelukker på ingen måte for eksempel *Harry Potter* eller annen litteratur ungdommen liker, det viktigste er tross alt å lese.

5. Resultater fra elevintervjuene

I dette kapitlet legger jeg fram resultatene fra analysen av det kvalitative datamaterialet som er samlet inn ved hjelp av intervjuer med elever fra en ungdomsskole utenfor Oslo. Skolen ligger i en kommune der det gjennomsnittlige utdannings- og lønnsnivået er høyt sammenliknet med landsgjennomsnittet, men skolens geografiske plassering i denne kommunen er i et område der det er til dels store sosioøkonomiske forskjeller, og elevgrunnlaget består av en heterogen elevgruppe. Dette reflekteres også til en viss grad i informantutvalget mitt. Det var lærerne på skolen som valgte ut informantene. De skulle velge gjennomsnittlige elever, i utgangspunktet åtte stykker, men da to elever var syke, ble jeg sittende igjen med et informantutvalg på seks elever, tre gutter og tre jenter. Med gjennomsnittlige elever mente jeg at det skulle være litt tilfeldig hvem som ble trukket ut, men at det samtidig ville være både svake, middels og sterke elever representert i utvalget. Men det viste seg at elevene i utvalget var skoleflinke elever med positive holdninger til lesing. Elevene i utvalget var i utgangspunktet ukjente for meg, men da jeg har jobbet på skolen tidligere, visste alle elevene hvem jeg var. Det at jeg ikke var en helt ukjent person kan ha både fordeler og ulemper. Da elevene kjente meg, virket de trygge på meg, og dermed var de trygge i situasjonen. Samtidig kan det hende at elevene ikke var like åpne mot en person kjente fra før.

5.1 Intervjuene

Denne intervjuundersøkelsen er en oppfølging av den kvantitative undersøkelsen, og spørsmålene dreier seg om de samme emnene, nemlig lesevaner, holdninger til lesing og bruk av lesestrategier. Spørsmålene, se vedlegg én, er til dels tatt fra spørreskjemaet og til dels utviklet selv. Intervjuguiden har tre deler. I den første ønsker jeg å se litt på hjemmeforhold som er relevant for lesing, for eksempel hvor god tilgang elevene har til litteratur, elevenes lesevaner, hva og hvor mye de leser. I den andre delen ser jeg på elevenes kjennskap til og bruk av lesestrategier og hva elevene mener *lesing* og leseopplæring er. Og i den tredje delen er det elevenes holdninger til lesing og bruk av bibliotek som er tema. Helt mot slutten av kapitlet vil jeg kommentere resultatene.

5.1.1 Presentasjon av elevene

Elevenes navn er her byttet ut med pseudonymer for å sikre anonymitet, og beskrivelsene her er basert på mitt inntrykk etter intervjuene, elevenes svar i intervjuene og samtale med lærerne i etterkant av intervjuene. Det er flere emner jeg ønsket å gå inn på i denne studien og disse intervjuene som jeg ikke gikk inn på, enkelte av disse emnene er også metodisk vanskelig å spørre om, for eksempel sosioøkonomisk status. I PISA regnes sosioøkonomisk status blant annet ut etter foreldrenes yrke og utdanning. I intervjuene lot jeg av metodiske årsaker være å spørre om foreldrenes utdanning eller yrke. Å spørre om dette kunne skapt forlegenhet hos elevene, noe jeg ville unngå. En annen årsak er at elevene kanskje ikke kjenner til hva foreldrenes jobb eller utdanning godt nok, og at de kanskje vil overdrive. Av den grunn er det vanskelig å få presise, objektive data. Men i de tilfellene foreldrenes yrke og/eller utdanning kom fram i intervjuene, er dette nevnt i beskrivelsen av eleven. Andre indikasjoner på sosioøkonomisk status kommer fram i intervjuene, for eksempel at elevene har til dels svært god tilgang til litteratur hjemme og positive holdninger til lesing, dette vil jeg komme tilbake til og diskutere i kapittel seks.

Ada, som er elevrådsleder, er veldig skoleflink. Hun liker samfunnsfag og norsk, og hun er veldig glad i å lese, særlig *Pondus* og romaner. Far jobber som advokat.

Ane er en skolesterk og flink jente og hun legger vekt på viktigheten av skolearbeid og gode karakterer. Hun liker å lese og har lyst å bli advokat. Hun er glad i fleste skolefag spesielt samfunnsfag, men kanskje minst norsk og RLE. Hun er svært opptatt av håndball. Far jobber som advokat.

Aud er en sosial jente. Hun er en middels sterk elev, men hun er opptatt av skolearbeidet og forsøker å oppnå gode resultater. Aud bruker mye tid på å holde seg i form og trene, noe hun også liker å lese om, hennes favorittfag er samfunnsfag.

Geir beskrives av lærerne som en middels skolesterk elev. Hans interesser er data, film og tegneserier, spesielt *Manga*-tegnserier. Han liker seg på skolen og synes selv at han klarer seg bra. Favorittfaget er spansk og samfunnsfag. Foreldrene jobber med film og tv.

Gard beskrives av lærerne som en skolesterk elev. Han liker å lese, både bøker, aviser og tegneserier. Han er svært opptatt av idrett, spesielt fotball. Hans favorittfag er gym med samfunnsfag som nummer to, han liker spesielt historiedelen. Mor er lærer.

Gaute er den yngste i utvalget, den eneste som ikke hadde fylt femten år. Han fremstår som en middels sterk elev, noe som også bekreftes av hans lærere. Han er opptatt av rasisme og snakket mye om det i intervjuet. Han virker sosial og er også opptatt av idrett.

5.2 Hvilke typer lesestoff har elevene hjemme?

Tilgang til lesestoff hjemme er en faktor som har en del å si for lesevaner og lesekompetanse, for eksempel korrelerer det med leseskår med en korrelasjonskoeffisient på 0,32 i PISA 2000 (Lie m.fl. 2001: 221). På spørsmål om hvor mye lesestoff de har hjemme, svarer samtlige elever at de hadde en eller annen form for litteratur hjemme, men det var til dels store forskjeller på tilgang til lesestoff innad i intervjuutvalget. Gaute oppsummerte hvor mye litteratur han hadde hjemme slik:

– Vi har en bokhylle med ganske mange bøker i, liksom. Også får vi Her og Nå hver uke.

Ada oppsummerte det slik:

– Hele stua er full, vi har så mange bøker hjemme at for hver bok jeg kjøper, sier mamma at jeg må gi bort eller kaste en. [...] Vi får mange aviser hver dag, Aftenposten, Dagsavisen og Budstikka.

Disse to kan riktignok karakteriseres som ytterpunktene når det gjelder tilgang til lesestoff hjemme. Men det kan virke som at Gaute, som har minst lesestoff av elevene, har gjennomsnittlig god tilgang på bøker hjemme, men han har mindre enn de som har svært mye. I PISA 2000 var gjennomsnittet for antall bøker i hjemmet 101–250, noe som tilsvarer omtrent 2,5–6 hyllemeter med bøker (Lie m.fl. 2001: 221). På spørsmål om hvilke typer bøker de hadde hjemme svarte Gaute at de hadde en del ny litteratur, for eksempel *Millenniumtrilogien* av Stieg Larsson. Ada svarte på det samme spørsmålet at de hadde en del klassisk litteratur, slik som Ibsen og Hamsun, samt mye nyere litteratur. Alle elevene svarte at de hadde tilgang til aviser ofte, hvis ikke daglig. Tegneserier og blader er også noe informantene har relativt god tilgang til. Det ser altså ut til at elevene har svært god tilgang til bøker og litteratur. Antall bøker i hjemmet sier noe om sosial bakgrunn og sosioøkonomisk status, da det ser ut til at elevene har til dels svært god tilgang til litteratur og bøker, er dette en indikasjon på at elevene har høy sosioøkonomisk status. I PISA 200 fant forskerne ut at antall bøker i hjemmet forklarer omtrent 10 prosent av variansen i leseskår, hvilket sier mye om hvor viktig denne

variabelen er (Lie m.fl. 2001: 221). Dette vil jeg komme tilbake til i dette kapitlet og i kapittel seks.

5.3 Leser elevene?

Under punkt 4.1 i forrige kapittel beskrev jeg at snaut 50 prosent av guttene og drøyt 30 prosent av jentene oppgir at de ikke leser for fornøydelsens skyld, dette tallet samsvarer blant annet med PISA 2000 (Lie m.fl. 2001: 130–131). Tid til lesing for fornøydelsens skyld korrelerer også positivt med leseskår. At en stor del av elevene svarer at de ikke leser for fornøydelsens skyld, er ikke umiddelbart sammenfallende med svarene til elevene i intervjuene. Alle disse seks svarer at de leser en eller annen form for litteratur daglig. Det at det synes å være et så stort misforhold mellom de to resultatene, kan ha flere årsaker, blant annet kan det være at elevene misforstår hva som menes med *lesing*. Roe (2008: 138) fant i en liknende undersøkelse i forbindelse med forskningsprosjektet PISA+ at særlig gutter misforstår eller tillegger dette spørsmålet en annen betydning, og tror at dette spørsmålet dreier seg om lesing av skjønnlitteratur. Det kan derfor være grunn til å tro at det er en viss skjevhet i dataene i PISA og i resultatene fra analysen av spørreskjemaene. En annen årsak kan være at særlig gutter ikke opplever seg selv som lesere (Helgevold og Hoel 2005: 5–6). Disse resultatene er ikke i overensstemmelse med hva jeg fant i denne undersøkelsen.

– Jeg leser fotballblader hver eneste dag. Hvis jeg har litt bedre tid, pleier jeg å lese romaner. Jeg liker fantasybøker, har lest alle bøkene i Ringenes Herre, også leser jeg Harry Potter.

Slik oppsummerer Gard lesingen har gjør i hverdagen. Han sier også at han leser mye når han har god tid, for eksempel i ferier. Ane og Ada leser bøker på sengen hver kveld. Disse eksemplene beskriver egentlig hele utvalget. På spørsmål om hva elevene leser, både av skjønnlitteratur og sakprosa, oppgir alle at de leser hver dag utenom skolen. Fire av de seks elevene oppgir at de leser aviser daglig, og dersom man tar med nettaviser, leser alle aviser daglig eller nesten daglig. Tre av de seks informantene sier at de leser aviser under frokosten daglig, de andre tre oppgir at familien ikke abonnerer på aviser, men at det kjøpes aviser ofte i familien. En annen teksttype som går igjen er blader og tegneserier. Bladene som leses handler gjerne om hobbyer og interesser, for eksempel leser Aud blader om idrett, kosthold og trening. Av tegneserier går *Pondus* igjen, flere nevner *Pondus* som eksempel på hvilke tegneserier de leser. Alt i alt virker det som om elevene i all hovedsak leser mye og variert,

men at lesestoffet kan plasseres inn i fire båser: *Tegneserier og blader, skjønnlitteratur, sakprosa og aviser*. Dette stemmer blant annet overens med Roes funn i PISA pluss-studien (Roe 2008: 138). Hun fant at elevene hun intervjuet leste langt mer enn de var klar over, og at aviser står i en særstilling blant de mer fagorienterte tekstene. I neste avsnitt skal jeg se nærmere på lesing av aviser.

5.3.1 Lesing av aviser

Aviser er en teksttype elevene oppgir å lese hver dag eller nesten hver dag, i alle fall når man regner med både papir- og nettaviser. Dette støttes også av resultatene fra spørreskjemaene, der mellom 75 og 80 prosent av begge kjønn oppgir at de leser aviser flere ganger i måneden, og 50 prosent flere ganger i uka. Dette sammenfaller med IEA-undersøkelsen (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement) fra 1994 der aviser var lest av 48 prosent av deltakerne i undersøkelsen den siste uka (Elley 1994: 67).^{39,40} Et lignende resultat viser også PISA 2006, her fant forskerne at rundt 60 prosent av elevene leser aviser minst hver uke, og at nesten ingen oppgir aldri eller nesten aldri å lese aviser (Kjærnsli m.fl. 2007: 150–152). Det ser dermed ut til at aviser er en svært vanlig teksttype for elevene, både i intervjuutvalget og i populasjonen. Men å vite at elevene leser aviser ofte, er bare interessant til et visst punkt, det er heller interessant å se på *hva* elevene leser i avisene. Aviser er satt sammen av en rekke ulike sjangre, det er nyhetsartikler, analyser, kronikk- og debattinnlegg, tegneserier, TV-program og det er ulike annonser og reklamer. For å kunne si noe om elevenes avislesing, er det viktig å kjenne til *hva* de leser i avisene. Det er stor forskjell på om elevene leser *kronikker, debattinnlegg* og *lange artikler* eller om de leser *tegneseriestriper* og *TV-guiden*.

Hva leser så elevene i avisen? Geir forteller ivrig at han alltid leser *A-magasinet*.

– *I A-magasinet står det mange gode historier om folk. Det er spennende å lese for eksempel intervjuene om folk i forskjellige jobber.*

Det han her sikter til er en fast intervju spalte der det intervjues en representant fra et yrke hver uke. Ellers forteller han at han ”[...] leser forskjellige nyhetsartikler, men ikke de lengste, det tar for lang tid”. Gard sier at han ”[...] leser sporten helst i Aftenposten, alt som

³⁹ IEA er en stor internasjonal undersøkelse som så på *reading literacy*, og en av forgjengerne til PISA.

⁴⁰ I denne undersøkelsen var deltakerne det klassesetrinn som hadde flest elever i alderen ni og fjorten år.

har med sport er interessant”, samtidig som han leser litt innenriks- og utenriksnyheter og økonominyheter, men det er alltid sportsnyheter som er viktigst for ham. Gaute beskriver:

– *[Jeg][...] leser alt jeg kommer over av stoff om rasisme, jeg er veldig interessert i rasisme, og det er veldig viktig, derfor leser jeg alt jeg finner i avisa om rasisme. [...] også leser jeg tegneseriene og tv-programmet.*

Ada beskriver:

– *Jeg leser Aftenposten, synes Budstikka er kjedelig. Pleier å lese Si ;D⁴¹, tegneseriene og tv-programmet.*

På spørsmål om hvorfor hun leser Si;D, forklarer hun:

– *Jeg blar alltid opp på Si;D, jeg pleier å lese det som jeg synes ser interessant ut, det er interessant å se hva andre ungdommer mener om ting jeg mener noe om.*

Ungdomsdebattsiden Si;D i Aftenposten er en side flere av elevene oppgir at de leser. Denne siden bruker elevene til å se hva andre ungdommer mener om ting. Bortsett fra at de fleste sier at de leser Si;D, er det et stort sprik i hva de oppgir at de leser. Det ser ut til at elevene leser tekster i avisene som ikke er karakteristiske verken for tabloide eller mer seriøse aviser, for eksempel tegneseriestripene og sportssidene, stoff om film og tv, inkludert TV-programmet. Man bør derfor ikke bli blendet til å tro at elevene leser vanskeligere tekster når de sier at de leser Aftenposten, sannheten kan være at de leser enkle avistekster som like gjerne kunne stått i en mer tabloid avis eller lokalavisen. Dette kan være med på å forklare hvorfor aviser korrelerer så svak med leseskår, se punkt 4.8.2. Dersom det hadde vært slik at elevene leste de mer avanserte tekstene i avisene, er det grunn til å tro at de ville skåret bedre på lese-testen.

5.3.2 Hvilke typer bøker leser elevene?

I den siste PISA-undersøkelsen fant forskerne at lesing av skjønnlitteratur har en relativt sterk korrelasjon med leseskår, korrelasjonskoeffisient på 0,29 (Kjærnsli m.fl. 2007: 153). Jeg spurte derfor elevene om de leser bøker, hvilke typer bøker de leser og hvor ofte de leser

⁴¹ Si ;D er en debattside for ungdommer der de kan sende inn og svare på leserinnlegg. Ofte handler leserinnleggene om ting som er relevante for ungdommenes livsverden, men også om emner som diskuteres i media. Siden står på trykk hver dag i Aftenposten, annenhver dag i Aften og til enhver tid på nettet.

bøker. Her er det til dels stort sprik blant elevene, noen leser bøker daglig, mens andre leser bøker veldig sporadisk, noen leser romaner, mens andre helst leser faktabøker.

– *[Jeg] [...] pleier å lese spennende bøker som for eksempel Da Vinci-koden eller Millenniumtrilogien, det er viktig at de er spennende, liksom, orker ikke å lese kjedelige bøker.*

Senere i intervjuet oppgir Gaute at han også pleier å lese bøker om første og andre verdenskrig, samt at han av og til leser bøker om religion. Ada sier at hun leser mest skjønnlitteratur, blant annet romaner som *Kompani Orheim*, *Mannen som elsket Yngve* og *Paktens voktere*. Dette er bøker skrevet primært for et voksent publikum, men som også kan leses av ungdommer. Men de krever relativt god lesekompetanse, det er bøker på flere hundre sider. Både Gaute og Ada kan sies å lese mange bøker, på den andre siden er Geir, han leser riktignok mye tegneserier, særlig *Manga*⁴² og *Fan art*⁴³, men det kan gå lang tid mellom hver gang han leser en bok. Geir beskriver det slik:

– *Jeg leser Manga-tegneserier og Fan art, men når jeg må lese en bok, leser jeg gjerne krim, men det er ikke så ofte, altså.*

Han leser mye av det han er interessert i, han sier at han leser en time eller mer hver eneste dag. Når det gjelder faktabøker, er det svært varierende hva elevene oppgir å lese. Gaute sier at han leser ganske mange forskjellige typer bøker, deriblant faktabøker om religion og bøker om historie.

– *Jeg er veldig opptatt av historie derfor prøver jeg å lære mer om det. Er kristen selv, så jeg prøver å finne ut så mye som det er mulig å finne ut om religion.*

Slik forklarer Gaute hvorfor han liker sakprosasjangren, nemlig at den er rik på fakta og informasjon. Denne lesingen har lite med skolearbeidet å gjøre, det er lesing fordi han selv har lyst til det. Ane beskriver sin lesing av en biografi slik:

– *Jeg leser den siste boken til Barack Obama. Han er svært klok, hvis ikke hadde han ikke blitt valgt til president i USA. Jeg leser den fordi jeg synes det er spennende å lese om hvordan han har kommet så langt. Og så skriver han på en sånn måte at det går an å lese det, liksom.*

⁴² *Manga* er det japanske ordet for tegneserie. Det brukes gjerne på norsk i betydningen japansk tegneserie. Dette er en spesiell type tegneserie med et særegent utseende og med en spesiell måte å fortelle historien på.

⁴³ *Fan art* er for eksempel tegneserier som bygger videre på noe en annen har gjort, for eksempel kan det være tegneserier om en bok- eller filmhelt.

Måten hun beskriver denne boka og årsakene til at hun har lyst til å lese den, gir et lite innblikk i at hun synes å være en habil leser, boka er på over 400 sider, samt at hun leser denne sakprosa-boka på grunn av interesser. Hun beskriver den også som lang, men det er ingen hindring, fordi det hele tiden skjer noe, dermed blir hun stadig motivert til å lese videre. En liknende interesse er å finne i Gard som leser faktabøker om fotball. Interesse og motivasjon virker dermed som to viktige faktorer som er med på å påvirke hva elevene leser. Elevene som er motiverte til å lese noe, kan gjerne lese lange og til dels vanskelige tekster beregnet på et mer voksent publikum.

5.3.3 Underholdningsblader og ukeblader

Ada, Aud, Gaute, Gard og Geir forteller at de leser blader som handler om interesser de har. Flere av elevene oppgir at de leser blader ofte, og dette er sammenfallende med resultatet i den kvantitative undersøkelsen, der over 50 prosent av guttene og over 70 prosent av jentene oppgir at de leser blader flere ganger i måneden eller flere ganger i uka. Aud beskriver det slik:

– Jeg leser mest, for eksempel, treningsartikler. Fordi jeg trener ganske mye også prøver jeg å få med meg hva jeg bør spise. Kosthold er veldig viktig, liksom.

Disse treningsartiklene finner hun i blader om kosthold og trening, og i vanlige jente-/dame- eller moteblader. Gard, som er lidenskapelig opptatt av idrett og fotball, sa at han leser fotballblader daglig. Videre sier han at han

– [...] leser alt som står, det er små notiser som forteller om nye regler og sånt, også er det mange forskjellige artikler som handler om mange forskjellige ting.

I noen yrker er det vanlig å lese blader for å holde seg oppdatert. Dette er tilfellet for foreldrene til Geir, begge jobber i filbransjen og har i den forbindelse en rekke filmblader hjemme til enhver tid. Dette er blader som også Geir leser.

– [...] [V]i har filmblader hjemme, disse leser jeg ofte i. Det er spennende å se hva som skjer i filmverden.

En type blader som to av jentene leser, er mote- eller jenteblader. Ada forklarer:

– [...] [J]eg liker moteblader, men jeg kan ikke lese det hele tiden, liksom. Leser mest i ferier og noen ganger i helga. Det er for å kose meg og slappe av, det er litt ferie, liksom.

Som med aviser er også dette en teksttype som er sammensatt av mange ulike typer tekster i mange ulike sjangre, og også her er det interessant å se på hvilke tekster elevene leser i dette bladet. Aud sier at hun ”[...] liker å lese om moter og klær og [...] trening og oppskrifter”. Dette svaret fulgte jeg opp med noen spørsmål om hvordan tekstene om mote eller trening og kosthold ser ut og er bygget opp. Slik beskriver hun dem ”[...] de har litt bilder og litt tekst, som passer sammen, på en måte”. Det Aud beskriver, er det som kalles *sammensatte tekster*. Dette er en type tekst som har blitt svært mye vanligere de siste årene, særlig etter *Internetts* inntog i de norske hjem og i skolen. Dette sammen med at det er flere slike blader nå enn for noen tiår siden, gjør at det er viktigere å forstå og å kunne bruke slike tekster nå enn noen gang. Dette beskriver Aud som lett fordi hun gjør ”[...] det hele tiden”.

5.3.4 Tegneserier

Av de fire teksttypene elevene i hovedsak nevner at de leser, er den siste tegneserier. Innenfor denne sjangeren står *Pondus* sentralt, mange av elevene sier at de leser *Pondus*, både som avisstripe og som en egen bok. Men det finnes også en rekke andre tegneserier elevene leser, deriblant *Donald Duck* og *Manga*. Gaute sier at han leser *Pondus* fordi det er kult, og fordi det er en tegneserie som er litt mer voksen.

5.3.5 Oppsummering

Et resultat fra denne analysen er at elevene er aktive lesere som leser en rekke ulike teksttyper og sjangre. Blant disse teksttypene og sjangrene er det både de som er karakteristiske for aldersgruppen, for eksempel tegneserier som *Donald Duck* og fotballblader, men det er også en tendens til at elevene også leser litteratur som er ment for et mer voksent publikum, for eksempel sakprosa og skjønnlitterære bøker. Det ser også ut som om elevene er svært aktive lesere, som leser langt mer enn gjennomsnittet i spørreskjemaet. Tidlig i kapitlet beskrev jeg elevens tilgang til bøker. Elevene oppgir å ha til dels svært mye bøker hjemme, dette kan knyttes til hvordan forskerne i PISA og TIMMS, se punkt 2.7, regner ut sosioøkonomisk status, der de blant annet tar utgangspunkt i antall bøker hjemme, sammen med at flere av foreldrene har høyere utdanning og jobber som krever høyere utdanning taler dette for at elevene har høy sosioøkonomisk status. Dette vil jeg komme tilbake til i slutten av dette kapitlet og i kapittel seks.

5.4 Hva er *lesing* og leseopplæring?

5.4.1 Elevenes oppfatning av *lesing*

Ved å spørre elevene om hva de mener *lesing* er, ønsket jeg å avdekke om de forbinder at *lesing* kun er lesing av skjønnlitteratur, eller om de mener at all lesingen man gjør, skal regnes med. PISA sin definisjon og forståelse av lesing er lagt til grunn for denne studien, se punkt 2.2, 2.7.2 og 2.7.3. Denne definisjonen av lesing, som vektlegger lesing som en aktivitet som stimulerer og utvikler lesekompetansen, gir ingen sjangere forrang. Det som derimot er viktig, er å gjøre det klart at lesing av alle typer tekst kan være med på å gjøre elevene til mer habile lesere, og dermed utvikle lesekompetanse. Med en vektlegging av mer generell lesing, snarere enn lesing av noen sjangre, er det åpnet for at elevene kan lese en rekke ulike sjangre. I denne delen av studien ønsker jeg å avdekke hva elevene mener *lesing* er, hva som teller med som lesing og hva elevene forbinder med leseopplæring.

Av de seks elevene jeg intervjuet, svarte fem at *lesing* er lesing av bøker eller i alle fall lange tekster. Dette forklarte de med at man måtte konsentrere seg skikkelig når man leste dem, ikke bare lese i vei. Derimot var det én som mente at all lesing skulle telle med som lesing. Den ene var Geir, som mente at "[...] så lenge du leser, ikke sant. Det er jo trening". Her er Geir inne på noe essensielt, all lesing er trening av lesekompetansen. Aud mener at lesing kan være:

– Ehh, to forskjellige ting, Det ene er liksom det jeg må lese. Og det andre er det jeg vil lese. For eksempel Harry Potter og sånn, skjønnlitteratur, da. Det er veldig mye jeg har lyst til å lese. Men noen ganger må hele klassen lese en bok, sammen, eller litt høyt og litt selv. Og da føler jeg at kanskje den samme gleden ikke er der.

Aud deler her lesing opp i to, den ene er den lesingen som gjøres fordi man må, for eksempel å lese i norskfaget i skolen. Dette er en type lesing som kan være med på å drepe leselysten. Som en motsetning til dette står lesing fordi eleven selv har lyst til det. Denne lesingen er det som gjør elevene mest positiv til lesing, i og med at den bygger på elevenes interesser. Til tross for dette interessante skillet mellom lesing for sin egen fornøyles skyld og lesing fordi man må, vektlegger hun kun lesing av bøker som *lesing*. Denne vektleggingen forklarer hun med at man må lese litt lengre tekster for at man skal kunne se sammenhenger i teksten, og at det skal være *øvelse*.

5.4.2 Elevenes oppfatning av leseopplæring

I intervjuene spurte jeg elevene om hva de mener *leseopplæring* er, er det nesten total enighet om at leseopplæring er noe som skjer når man er liten, enten før man begynner på skolen eller i løpet av de første par skoleårene. Aud beskriver det slik:

– Jeg lærte det av meg selv, da. Før jeg begynte på skolen. Jeg visste hva bokstavene var og hva de het, og jeg skjønnte at det hadde noe med lesing å gjøre. Også så jeg på bokstavene og lurte på om man kunne bruke bokstavene til å lage ord. Og da måtte det jo være lyden på bokstavene som laga ord, også prøvde jeg meg fram, også var det et eller annet med at jeg leste SAS eller noe på flyplassen. Det var første gang jeg leste, det var før jeg begynte på skolen. På skolen var det sånn at vi sang alfabetet, det var veldig fint å huske hvordan det lød. Også må man jo bare få det forklart hva det hadde med ord å gjøre.

Det Aud beskriver her, er øyeblikket hun knekket lesekoden og leste sitt første ord. Hun beskriver øyeblikket da det gikk opp for henne at bokstavene representerer lyder og at disse lydene kan trekkes sammen og danne ord. Denne prosessen kalles *begynneropplæring i lesing*. Denne leseopplæringen tar sikte på å lære elevene å lese teknisk godt nok til å flytte fokus fra ordavkoding over til leseforståelse, men den legger mindre vekt på leseforståelsen. De andre informantene beskriver leseopplæring på liknende måter, og alle legger ensidig vekt på at leseopplæring er noe som skjer i barneskolens første år. Til dette stilte jeg oppfølgingsspørsmål om det har blitt jobbet med leseforståelse eller snakket om hvordan man kan lese ulike tekster i de siste trinnene i barneskolen eller i ungdomsskolen, og på det spørsmålet svarer alle unntatt Gaute nei. Gaute beskriver det slik:

– Man lærer jo å lese på forskjellige måter, for eksempel leser man dikt forskjellig fra bøker eller aviser.

I denne sammenheng hadde klassen jobbet med dikt, for eksempel hvordan man kan lese dikt og hva tonefall kan bety. Det kan altså sees på som indirekte, men spesifikk leseopplæring, men også som en generell opplæring i lyrikk som er en del av det mer tradisjonelle norskfaget. Til tross for at svaret kanskje var litt på siden av det jeg var ute etter, har han gjort en interessant og god observasjon; nemlig at man leser ulike typer tekster på forskjellige måter. Da jeg spurte videre om denne observasjonen, svarte han at han det kun var dikt de hadde jobbet med lesing av; de kunne jo lese fra før. Ut fra disse spørsmålene ser det ut som om elevene ikke har blitt gjort oppmerksomme på *den andre leseopplæringen*, i og med at de fokuserte ensidig på *begynneropplæring* i lesing. Og til tross for oppfølgings-

spørsmål der jeg forsøkte å spørre ut om elevene hadde jobbet med forskjellige mulige leseforståelsesoppgaver, var det lite som tydet på at de har fått opplæring i leseforståelse. Riktignok beskrev Gard hvordan de i forbindelse med skriving av artikler hadde jobbet med oppbyggingen og de forskjellige delene av en avisartikkel, hvordan de står i en logisk sammenheng til hverandre, men han mente at dette ikke hadde noe med *leseopplæring* å gjøre, det var opplæring i en sjanger. Og det ble introdusert i klassen som skriveopplæring og kjennskap til sjangeren avisartikkel. Fra dette hadde Gard lært seg at han kunne begynne å lese bildeteksten, noe han sier han vanligvis gjør, for å få en oversikt over artikkelen, som igjen hjelper han å forstå den. Men dette var det nærmeste jeg kom en beskrivelse av den *andre leseopplæring*, og Gard ville ikke beskrive dette som *leseopplæring*, det hadde vært skriveopplæring. Samtidig som elevene ikke kunne beskrive leseopplæring utover begynneropplæring, kan det være at en slik opplæring har funnet sted, det kan være at elevene har glemt det, eller at læreren ikke har sagt det eksplisitt at det er *leseopplæring* de har drevet med. I en studie i forbindelse med sin doktorgrad fant Anmarkrud (2009) at det drives svært lite eksplisitt leseopplæring på niende trinn, og at den leseopplæringen som drives svært ofte er blandet inn i andre oppgaver og bærer preg av å være implisitt.

På spørsmål om de kunne beskrive forskjeller i lesing i skole- og fritidssammenheng, beskrev flere av elevene en skolelesesituasjon der de følte at de fikk lite ut av lesing på skolen fordi de ikke interesserte seg for stoffet eller at rammen for lesing ikke var særlig positiv eller tilrettelagt. Aud beskriver at:

– [...] [N]oen ganger er det ting som er gøy å lese på skolen også og da er liksom samme følelsen som jeg tenker på når lesing er gøy. Men noen ganger er det sånn "nå må vi bare komme oss gjennom dette her" og da mister jeg konsentrasjonen fordi det er kjedelig og da må jeg bare begynne på nytt igjen, og hvis noen snakker, hører jeg mest på hva de sa. Men hvis det er en tekst jeg liker, så er jeg liksom inne i den, og da trenger ikke det å ha noe å si.

Her beskriver hun en situasjon der det leses i klassen, og det virker som om motivasjonen er lav og konsentrasjonen sklir ut. Hun sier selv at hun i slike situasjoner ikke tenker over hvordan hun leser eller gjør noe for å få mer utbytte av lesingen. Samtidig som skolelesing kan være noe elevene synes er kjedelig eller lite motiverende, leses det interessante tekster på skolen og dermed skulle det være mulig å skape gode lesesituasjoner i skolen. Nesten alle elevene trekker fram samfunnsfag som favorittfaget, og flere av temaene det jobbes med i

samfunnsfag, er temaer elevene er interesserte i. For eksempel er Gaute svært opptatt av rasisme og historie.

5.4.3 Metakognitiv bevissthet

Et svært viktig begrep når det gjelder lesing er *metakognitiv bevissthet*, se punkt 2.3.2. Metakognitiv bevissthet går kort forklart ut på at man må være bevisst i leseprosessen, for eksempel på hva man må gjøre når man ikke forstår det man leser, om man skal velge å gå tilbake i teksten til der konsentrasjonen eller oppmerksomheten glapp eller skal man fortsette å lese uten å forstå. Et moment flere av elevene kom inn på når jeg spurte om lesing på skolen, var at det er vanlig å tenke at man bare må komme seg gjennom teksten, ikke om man har forstått det man leste. Aud beskriver det slik:

– *[N]oen ganger så bare leser jeg. Da hender det at jeg ikke husker noen ting når jeg er ferdig.*

Hvorvidt dette er et vanlig fenomen eller ikke, er det vanskelig å finne et svar på, men det at det skjer og at elevene kjenner seg igjen i det, tyder på at det ikke nødvendigvis er så sjelden. De gangene denne holdningen er gjeldende, blir lesingen svært lite fruktbart. Men elevene framstår som habile lesere, det er derfor grunn til å tro at de til en viss grad har tilegnet seg noen strategier for å overvåke sin egen lesing. At de ikke er bevisste på dette, kan skyldes at læreren ikke har gjort leseopplæring utover begynneropplæringen eksplisitt.

5.5 Bruker elevene lesestrategier?

I intervjuundersøkelsen ønsket jeg også å avdekke om elevene oppgir at de bruker lesestrategier, og om de faktisk bruker lesestrategier. Noen metodiske begrensninger gjør seg gjeldende når man skal finne ut dette. Blant annet er det vanskelig å avdekke om elevene faktisk bruker lesestrategier, de kan for eksempel si at de bruker lesestrategier når det motsette er tilfelle. For å forsøke å omgå denne feilkilden, stilte jeg spørsmål om lesestrategier to ganger, en gang eksplisitt og en gang implisitt. Da kan jeg se om det er noen forskjell i svarene. Dersom elevene på eksplisitte spørsmål sier at de bruker lesestrategier, og på implisitte spørsmål ikke sier at de ville gått fram strategisk, er det grunn til å tro at de overdriver sin egen lesestrategibruk.

5.5.1 Eksplisitte spørsmål om lesestrategier

Med de eksplisitte utsagnene ønsker jeg å se om elevene oppgir at de bruker lesestrategier, og om de reflekterer noe rundt bruken av lesestrategier. Strategiene jeg trekker fram kan i noen tilfeller være til hjelp i lesesituasjonen, mens de i andre tilfeller vil være til mindre hjelp. Dette var elevenes kommentarer til dem.

- *Tenke over hva jeg kan fra før, og hvordan dette henger sammen med det jeg skal lære meg.*

Til dette utsagnet stiller elevene seg stort sett positive. Geir svarte slik:

– Ja, det kan være til hjelp, siden det ikke er bare er noe nytt. Hvis man kan noe fra før, er det ikke så mye nytt å lære seg.

Ane beskriver det slik:

– Fordi da blir det lettere å sette inn den nye kunnskapen. Jeg husker jo ting jeg kan, og hvis alt henger sammen, er det lettere å huske.

De andre svarte relativt likt. Men samtidig som de sier at denne strategien kan være til hjelp, svarer tre at de ikke pleier å gjøre det. Dette har de to forklaringer på, den ene er at de bruker andre strategier, den andre forklaringen er at de ikke gidder. Svar som at "[...] det tar jo så lang tid" kom også fram.

- *Skumlese litt først for å få en oversikt over hva teksten handler om, hva som er viktigst og så videre.*

Denne måten å lese på kan være nyttig i noen lesesituasjoner, særlig hvis det er en vanskelig og lang tekst. Men dette er ikke elevene umiddelbart enige i. Geir mener at det er viktig å lese nøye gjennom den første gangen. Hvis man skal lese en lang, komplisert tekst, kan det noen ganger være til hjelp å skumlese. Da får man en liten oversikt over teksten, for eksempel hvor lang den er, om det er med illustrasjoner og om det er oppsummeringer underveis, som kan være til hjelp i lesingen.

Det er viktig å lese hele, man kan gå glipp av viktig info som ikke er så stort.

Ada liker ikke å skumlese,

– Jeg skumleser kanskje av og til, men jeg er veldig opptatt av å få med meg detaljene. Det er ofte detaljene som gjør at jeg får gode karakterer, og da er det viktig å lære seg dem, og de får jeg ikke med meg om jeg skumleser.

Det kan virke som om elevene er veldig opptatte av å huske detaljene fra tekstene, snarere enn å huske de store linjene. Gjennom dette tilsynelatende fokuset på detaljene, brukes kanskje andre strategier som er mer fordelaktig for å huske detaljer. Hvorfor elevene er så opptatt av detaljer, er kanskje fordi de tenker at dette foregår i en skolekontekst hvor detaljer er viktig. Her kan det virke som om elevene forstår spørsmålet annerledes enn jeg i utgangspunktet mente, dette kan kanskje forklare litt av misforholdet mellom intensjon og svar her.

- *Å lage en oppsummering av teksten mens jeg leser eller etterpå.*

Å oppsummere teksten underveis blir gjort i form av stikkord, hvilket tre av elevene sier at de pleier å gjøre. Gard sier:

– Etterpå pleier jeg å oppsummere og prøve å finne sammenhengen mellom det jeg kan fra før og det nye.

Han er den eneste som sier at han pleier å oppsummere teksten utover å skrive stikkord. Dette er en strategi som krever litt arbeid, det kan for noen være vanskelig å skulle skrive stikkord eller lage oppsummering underveis eller etterpå. Det er noe som krever at man forstår teksten og at man har trent på det. I resultatene fra analysen av spørreskjemaene var det stor spredning når det gjelder å oppsummere teksten, dette er sammenfallende med hva jeg fant her. Elevene i intervjuutvalget er ikke umiddelbart enige i at dette er en god lesestrategi, de bruker den sjeldnere enn andre lesestrategier.

- *Å tenke over hva jeg forstår mens jeg leser. Hvis det er et avsnitt jeg ikke forstår, leser jeg det om igjen.*

Dette er en viktig strategi som handler om *metakognitiv bevissthet*. Å lage et spørsmål som har med alle aspekter ved *metakognitiv bevissthet*, er svært vanskelig, og å ta med spørsmål som dekker alle aspektene ved *metakognitiv bevissthet* vil bli for omfattende for denne studien. Overvåking av egen leseforståelse er en sentral del av leseprosessen, og jeg går ut fra at de som overvåker sin egen lesing, også kan ha de andre aspektene ved metakognitiv bevissthet. Dette er et spørsmål elevene stiller seg positive til, fire av de seks elevene sier at de forsøker å være bevisste lesere, og at de prøver å se hvordan sammenhengen er i teksten eller forsøker å forstå ord ut i fra konteksten. Aud beskriver det slik:

– Ja, du må jo tenke for å forstå noe. For å sette det inn i hodet. Hvis man bare har rast gjennom det, så husker man det ikke. Når man tenker, så husker man det liksom.

Hun er her inne på noe viktig, for å kunne huske innholdet i en tekst, kan man ikke bare ”ha rast gjennom det”. Til tross for flere av elevene synes dette er en viktig strategi, mener flere at det er slitsomt å gjøre dette.

– Det hender, men som regel leser jeg bare videre, blir jo litt stress om man hele tiden skal gå tilbake.

Slik beskriver Geir det. Gaute trekker fram at det ofte er forstyrrelser.

– Prøver jo å tenke mens jeg leser, men det er jo alltid så mange forstyrrelser, sier han.

5.5.2 Implisitte spørsmål om lesestrategier

Med implisitte spørsmålene forsøker jeg å spørre elevene hvordan de vil løse et problem i en lesesituasjon som med fordel kan bli løst ved god bruk av lesestrategier. Det første spørsmålet var slik:

- *Tenk deg at du har kjøpt en datamaskin, en veldig avansert datamaskin, som du skal montere selv. Du har en spagettiliknende haug med ledninger, og du må lese bruksanvisningen for å klare å montere den. Hvordan vil du begynne å lese den?*

Målet var her å se om elevene sa at det kunne være til hjelp å hoppe i teksten, for eksempel til der selve monteringen begynner, å skimlese innledningen og andre sentrale deler av teksten, sette seg inn i språket for å forsøke å forstå den vanskelige teksten eller en annen passende lesestrategi, eller om de sier at de bare leser i vei. Et par av elevene svarte da at de ikke leste bruksanvisninger, men svarte likevel på problemstillingen. På dette spørsmålet svarte fem av elevene at de ville ha gått rett til innholdsfortegnelsen og forsøkt å finne ut hva de trengte å lese. Geir beskriver det slik:

– Jeg ville lest i innholdsfortegnelsen, det står så mye jeg ikke trenger der. Ville funnet der monteringa begynte, og lest derfra.

Dette var en vanlig holdning til lesing av bruksanvisninger hos elevene. De sier selv at de ville droppet å lese det som ikke var viktig for selve monteringen for eksempel sikkerhetsadvarsler som står først. Dette kan sees på som en lesestrategi, ved at man hopper over de deler som ikke er relevante for å løse den oppgaven man skal løse. Gard sier at han ville lest innledningen og sett om han hadde fått hjelp der, og så gått over til å lese selve kapitlet om montering av ledningene til datamaskinen. Fem elever ville altså *lese selektivt* ved å se hva

som er relevant for monteringen og så lest det, dette er en lesestrategi flere forskere trekker fram, blant annet Braunger og Lewis (2006: 91) og Roe (2008: 88). Dette viser at elevene ville brukt sin kunnskap om sjangeren for å finne den relevante informasjonen. Ada ville derimot brukt lesestrategien det er å skaffe seg en oversikt over teksten før hun begynner å lese. Slik beskriver hun hvordan hun ville lest bruksanvisningen

– Jeg tror jeg ville bladd litt i den for å få et overblikk over bildene og de første punktene, bare for å ha sett om det er noe jeg må ha gjort på forhånd. Og så hadde jeg bare begynt å lese, rett og slett.

Svarene på dette spørsmålet viser at elevene, kanskje uten å vite det selv, bruker en eller annen lesestrategi, i alle fall bruker de kunnskap om sjangeren bruksanvisning for å klare den oppgaven de står overfor.

Det andre spørsmålet jeg stilte, var:

- *Hvis du skulle hatt en viktig prøve i for eksempel samfunnsfag, med stoff tatt fra ti sider i læreboka, hvordan ville du gått fram for å lese og lære deg stoffet?*

Med dette spørsmålet ønsket jeg at elevene skulle fortelle at de bruker og hvordan de bruker lesestrategier når de skal lese seg opp til en skoleprøve. Av spørsmålet ovenfor, ser det ut til at elevene ville brukt en eller annen form for lesestrategi dersom de skulle lese i en vanskelig bruksanvisning som har mange fagspesifikke termer. Med dette spørsmålet ønsket jeg også å avdekke om det kan se som det er en forskjell i bruk av lesestrategier mellom lesing på fritiden og lesing i skolesammenheng.

Når elevene skal lese til en prøve i samfunnsfag, bruker de lesestrategier på en helt annen måte enn om de leser for å montere en datamaskin. Her ville elevene brukt en del av de lese-/læringsstrategiene de har lært på skolen. Notater går igjen som en vanlig memoreringsstrategi. Ada, som framstår som en skolesterk elev, sier at hun ville tatt et overblikk over teksten og skrevet ned noen viktige punkter. Deretter ville hun skumlest hele teksten, men nærlest avsnittene der de viktige punktene ble tatt opp.

– Jeg ville prøvd å skrive noen stikkord mens jeg leser, eller så ville jeg lest sammendraget etterpå.

Slik ville Geir lest til prøven. Gaute ville derimot lest hele teksten fra begynnelse til slutt og så svart på spørsmål for å se om han husket stoffet. Denne lesestrategien kalles en kontrollstrategi, men hvorvidt det er hensiktsmessig å lese hele teksten fra begynnelse til slutt, kan

kanskje diskuteres. Det som avgjør om man har *metakognitiv bevissthet*, er om man bruker den informasjonen man finner til å endre lesingen slik at den blir mer hensiktsmessig til lesesituasjonen. Om denne strategien fungerer for Gaute, avgjøres om han føler at han husker og lærer stoffet. Sånn sett kan det synes som om elevene bruker lesestrategiene mer bevisst når de behøver en læringsstrategi.

Jeg spurte i tillegg hva elevene gjør før de begynner å lese en tekst. Med dette spørsmålet ønsket jeg å avdekke om elevene gjør noe spesielt før de går i gang med lesing, for eksempel en førlesingsstrategi. Men en slik strategi synes å være helt fraværende hos elevene, de svarte alle at de forsøkte å finne seg et rolig sted der de kunne sitte og lese i fred og ro. Bare Ane svarte at hun tenkte på hva som hadde skjedd før i boka før hun fortsatte å lese.

– Det jeg har lest før henger jo sammen med det jeg skal lese nå, tror det kan være lurt å tenke på.

Selv om det umiddelbart kan virke som om elevene ikke bruker en førlesingsstrategi, kan det være at de ikke har oppfattet spørsmålet riktig, og at jeg som intervjuer ikke kommuniserte godt nok med elevene på dette spørsmålet, og at jeg kanskje burde stilt spørsmålet på en annen måte eller stilt flere oppfølgingsspørsmål. Dette kan også ha sammenheng med det at lærere kanskje ikke er flinke nok til å gi spesifikk og eksplisitt leseopplæring. Elevene trenger kanskje å bli gjort oppmerksomme på at en del av lesingen skjer før og etter man har lest en tekst, for eksempel ved en førlesingsstrategi. Dette resultatet kan derfor være noe unøyaktig.

5.5.3 Oppsummering

Elevene i intervjuutvalget synes å være habile lesere. Men når det gjelder bruk av lesestrategier, er de ikke ubetinget positive. På de eksplisitte spørsmålene om lesestrategier oppgir de at noen av lesestrategiene kunne være nyttige, men langt fra alle. De lesestrategiene elevene sier de bruker, er ofte memoreringsstrategier og andre strategier som gjør at de husker det de leser. Dette var tydelig i forbindelse med spørsmålet om hvordan de ville lest til en prøve, hvor det var vanlig med memoreringsstrategier og strategier for å kontrollere at de husker stoffet. På de eksplisitte spørsmålene var det en tendens til at elevene var enige, men ikke ubetinget enige. De sier at de tror at ulike lesestrategier kan være til hjelp i lesesituasjonen, men at det noen ganger kan ta for lang tid.

5.6 Holdninger til lesing

Hvilke holdninger man har til lesing, påvirker i stor grad *hva*, men også *hvor mye* man leser. En person med positive holdninger til lesing, vil med all sannsynlighet lese mer enn en som har mer negative holdninger til lesing. Positive holdninger til lesing har derfor innvirkning på lesekompetanse og leseforståelse. Dette kan sees på som en positiv spiral der lesekompetansen og leseforståelsen blir forsterket. Motsetningen til dette er elever som har mer negative holdninger til lesing, de leser lite – dermed blir ikke lesekompetansen bedre og leseforståelsen høyere. Den første PISA-rapporten viser at norske elever er blant de som er mest negative til lesing blant de landene som deltar (Lie m.fl. 2001: 149). Denne tendensen var også tydelig i resultatene fra analysen av spørreskjemaene, se punkt 4.4.1, der for eksempel over 50 prosent av guttene og 35 prosent av jentene sier seg enige i utsagnet ”Jeg leser bare hvis jeg må”. I PISA 2000 hadde konstruktet *holdninger til lesing* en korrelasjon med leseskår på 0,41, hvilket er en relativt sterk korrelasjonskoeffisient (Lie m.fl. 2001: 150). De senere årene har lesing blitt satt på dagsorden, mye på grunn av resultatene fra den første PISA-undersøkelsen (Bergesen 2006). I skolen har det blitt jobbet mye med elevers holdninger til lesing. En viktig del av dette arbeidet var at lesing er kommet inn som en *grunnleggende ferdighet* i alle fag med den nye læreplanen *Kunnskapsløftet*, samt handlingsplanen *Gi rom for lesing 2003 – 2007* som skulle promotere og motivere til lesing og litteratur i skolen og i biblioteker (Kunnskapsdepartementet 2003, Utdanningsdirektoratet 2009c). I regi av Utdannings- og forskningsdepartementet (det nåværende Kunnskapsdepartementet) skulle handlingsplanen gjøre lesing til et satsningsområde. Blant annet skulle alle barne-, ungdoms- og videregående skoler å utarbeide lokale planer for leseopplæringen, både begynneropplæring og *den andre leseopplæringen*. Denne studien baserer seg på datamateriale som er samlet inn fra elever som har vært elever i skolen under satsningen *Gi rom for lesing 2003 – 2007*, det kan derfor være interessant å se på elevens holdninger til lesing og hvorfor de svarer slik de gjør.

5.6.1 Utsagn om lesing

Jeg har først sett på om elevene leser eller ikke, for det kan indirekte si noen om holdninger til lesing. Det ser ut til at disse elevene leser mye både i skolen og i fritiden. Videre spurte

jeg om elevene kunne si om de er enige eller uenige i noen utsagn knyttet til lesing. Disse utsagnene er lånt fra spørreskjemaet i PISA-undersøkelsen.⁴⁴

- *Jeg leser bare hvis jeg må*

Elevene jeg intervjuet er elevene uenige i dette utsagnet. Dette begrunner de på ulike måter. Ada synes det er "[...] et teit utsagn, man leser jo hele tiden, men man må jo ikke gjøre det". Hun beskriver så at man hele tiden må bruke lesing i hverdagen, for eksempel lese på varer i butikken, lese på skolen eller lese for å finne ut når bussen går hjem. Gaute synes det er feil fordi "man kan jo lese både for å lære seg noe og for å kose seg". De andre svarer at de liker å lese, og at det er vanskelig å si at de bare leser dersom de må. Dersom man ser dette i sammenheng med hva elevene oppgir at de leser, blir det tydelig at de faktisk leser daglig i fritidssammenheng. Dette resultatet stemmer overens med hva Roe (2008) og Helgevold og Hoel (2005) fant i to undersøkelser om ungdommers lesing. For eksempel fant Helgevold og Hoel (2005: 9) at flere gutter ofte har en nytteorientering i lesingen sin – de leser ofte når de har et behov for å lese, for eksempel når de trenger informasjon, men de leser selv om de ikke må.

- *Jeg blir glad for å få en bok i presang*

Med dette utsagnet ser jeg om elevene setter pris på bøker ved å se på hvordan de stiller seg til utsagnet om de blir glade for å få det som en presang. På dette spørsmålet svarer de fleste at de liker å få en bok i presang. Men de er ikke ubetinget glade for det. For eksempel svarer Gaute forklarer:

– [...] [Jeg] [...] blir glad for å få en bok i presang, men det kommer jo egentlig litt an på. Hvis boken er god, blir jeg glad, hvis den er kjedelig, blir jeg ikke så glad.

Geir beskriver:

– [D]et er ikke det at jeg ikke liker gaver, men jeg har en litt sær boksmak, så jeg liker helst å kjøpe bøkene mine selv. Men jeg blir kjempeglad for å få gavekort på bøker, altså.

⁴⁴ Svaralternativene i spørreskjemaet er: *Svært enig, enig, uenig* eller *svært uenig*.

De andre svarer at de liker bøker og at de blir glade for en bokgave. Sånn sett taler dette for at elevene stort sett ville blitt glad for å få en bok som gave, som igjen indikerer at elevene har positive holdninger til litteratur og lesing. Samtidig synes de at det er viktig med gode bøker, og derfor ønsker de også å kunne velge bøkene selv. Aud oppsummerer det slik:

– Ja, jeg er enig, fordi eller det kommer an på om boken er kjedelig eller bra, men om den er skikkelig kjedelig, da kan man jo bare bytte den i en jeg liker.

Elevene blir glade for bøker de er motiverte til å lese, mens de blir skuffa hvis de får bøker de ikke vil ha. Det at det er viktig med hva elevene kaller for *gode bøker*, indikerer viktigheten av motivasjon. I resultatene fra analysen av spørreskjemaene var jenter mer positive til dette utsagnet enn gutter, omtrent 50 prosent av jentene er *enig* eller *veldig enig*, mot omtrent 30 prosent for guttene.

- *For meg er lesing bortkastet tid*

Elevene er uenige i dette utsagnet. Geir beskriver:

– [...] [J]eg blir aldri tvunget til å lese, jeg liker å lese.

Gaute sier:

– [...] [J]eg er uenig fordi man får veldig mye informasjon fra bøker, både faktabøker og fra skjønnlitteratur. Det er kul underholdning også.

Ada er her den mest negative, hun sier at hun egentlig er uenig, men hvis hun ikke får noe ut av lesingen, synes hun at det kan være bortkastet tid. Å få noe ut av lesingen er viktig. Aud beskrev ovenfor en skolelesesituasjon der elevene sitter og leser, men at tankene deres er på helt andre steder, og det er lesing uten leseforståelse eller lesemotivasjon. Slike lesesituasjoner kan oppleves som og være ganske bortkastede, i alle fall kan det oppleves som bortkastet tid. For at lesing skal være interessant og lærerik, bør den ha et mål og en kontekst, det må legitimeres og gjøres mer kontekstnær i skolen. Dette kommer jeg tilbake til i diskusjonen.

- *Jeg liker å gå i bokhandelen eller på biblioteket*

Folkebiblioteket har tradisjonelt vært stedet der man kan låne litteratur man ikke har mulighet eller lyst til å kjøpe, det har således hatt en svært viktig posisjon i *literacy*-utviklingen i

Norge fra midten av attenhundretallet og utover.⁴⁵ I dag har folkebibliotekene kanskje en noe mindre betydning, men de er til stede i nærmiljøene, i alle fall for informantene i denne studien. Folkebibliotekenes rolle har kanskje til en viss grad blitt erstattet av bokhandelen og bokklubbene etter hvert som folk har fått bedre råd, men det er fortsatt til stede i nærmiljøene, og det eksisterer fortsatt en innkjøpsordning som gjør at bibliotekene kjøper inn nye bøker. I tillegg til folkebiblioteket har også mange skoler et skolebibliotek. Skolen intervjuene ble gjort på, har et stort, lyst, moderne og velutstyrt skolebibliotek med en svært aktiv og kunnskapsrik bibliotekar. Her finnes en rekke ulike bøker, alt fra faktabøker og oppslagsverk, barne- og ungdomslitteratur og romaner. Forholdene ligger altså til rette for at elevene skal kunne benytte seg av de mulighetene som er tilgjengelig. Bruker så elevene biblioteket?

Ane er en regelmessig bruker av folkebiblioteket.

– Jeg liker å gå [...] på biblioteket. Der kan jeg titte på bøker og se etter bøker jeg har lyst å lese.

Ane bruker biblioteket på en aktiv måte, ikke bare for å låne bøker, men også som et sted å være med venner og et sted der hun kan få inspirasjon til lesing. Gaute legger vekt på skolebibliotekarens kunnskap om bøker som viktig.

– [...] [H]un finner bøker som passer til personen. Hun kan veldig mye om bøker. Hun tar også inn bøker som blir anbefalt. Jeg har selv opplevd at en bok jeg anbefaler kommer inn i biblioteket. Masse bra bøker, skjønnlitteratur og fakta, ryddig.

Gaute bruker også skolebiblioteket mye, både for inspirasjon og som et sted man kan låne bøker. Derimot liker ikke Geir biblioteket

– [De] har ikke det jeg liker å lese, derfor liker jeg bokhandelen best.

Geirs store interesse er *Manga*-tegneserier, og det er det lite av både i folkebiblioteket og i skolebiblioteket. For at Geir skal bruke biblioteket, må de gå til innkjøp av flere ulike typer litteratur, blant annet tegneserier og fantasybøker.

⁴⁵ Det er nedfelt i *Lova om folkebibliotek* at alle i Norge skal ha tilgang til et folkebibliotek. Paragraf 1 i denne loven sier: "Folkebibliotekene skal ha til oppgave å fremme opplysning, utdanning og annen kulturell virksomhet gjennom informasjonsformidling og ved å stille bøker og annet egnet materiale gratis til disposisjon for alle som bor i landet" (Kultur- og kirkedepartementet 1985).

- *Jeg leser bare for å få den informasjonen jeg trenger*

Dette er det siste utsagnet elevene ble spurt om å ta stilling til. Her virker det som om et skille kommer til syne. Det er stor forskjell mellom skole- og fritidslesing. Gaute beskriver:

– *Jeg leser akkurat det jeg trenger, jeg kan jo gå tilbake og lese mer senere.*

Videre sier han:

– *Jeg pleier å lese så mye som mulig på fritiden, da er det ikke kjedelig, liksom.*

Dette beskriver denne holdningen som virket veldig tydelig for nesten alle elevene. Igjen virker det som om motivasjon er en svært viktig faktor, den lesingen elevene selv ønsker å lese og dermed er motiverte til å lese, leser de gjerne mye av; mens den lesingen de ikke er motiverte til, gjør de minst mulig av. Ane leser bare for å få den informasjonen hun trenger når hun gjør skolearbeid, men ”ikke ellers, da leser jeg mye mer”. Til tross for at det synes som om elevene er samstemte på dette spørsmålet, er Gard veldig uenig, han sier:

– *Jeg leser både for underholdning og for å lære noe. Jeg vil jo lære, så da må jeg kanskje lese mye.*

Han sier dermed at han ikke nødvendigvis leser kun det han må i skolesammenheng, men også litt mer. Ved å se på dette, hvordan elevene svarer på dette spørsmålet, ser man også hvor lite nyansert spørreskjema kan være og hvor ulikt det kan tolkes.

5.6.2 Oppsummering

Det ser ut til at elevene har stort sett veldig positive holdninger til lesing, de leser mye og de ser nytten i å lese mye. Elevene oppgir at de liker å gå på biblioteket og i bokhandelen, både for å låne eller å kjøpe bøker eller som et sted der de kan søke inspirasjon. På de negative utsagnene til lesing svarer de fleste at de i utgangspunktet er uenige, men at når lesingen ikke fører noensteds hen kan de være litt enige. I alle de situasjonene der de sier seg enige negative holdninger til lesing har de en forklaring som viser at de har mer positive holdninger til lesing. For eksempel kan de fleste tenke seg en situasjon der lesing har vært bortkastet tid eller at man bare leser for informasjon.

5.7 Bruk av biblioteket

I intervjuene spør jeg elevene om de liker å bruke skolebiblioteket eller folkebiblioteket. På dette spørsmålet deler elevene seg i hovedsak i to grupper, en gruppe som liker å snakke med bibliotekaren om bøker og å låne bøker, og en gruppe som helst vil ha egne bøker, og som liker bokhandelen best. Men til tross for dette skillet er det fint at begge grupper ser ut til å ha et så positivt forhold til bøker. Skolen er helt ny og moderne, og skolebiblioteket har en helt sentral plassering, noe som også understreker bibliotekets sentrale rolle i skolen. Biblioteket brukes både som en del av undervisningen, som et sted for elever å jobbe og av mange elever på fritiden for å låne bøker, lese eller gjøre lekser.

5.7.1 Bibliotekarens rolle

Gaute trekker fram bibliotekaren på skolen som en svært aktiv, kunnskapsrik og positiv bibliotekar.

– Hun finner bøker som passer til personen. Hun kan veldig mye om bøker.

Nettopp det å være kunnskapsrik trekker flere elever fram som en viktig egenskap ved bibliotekaren. Tidligere har jeg vist at motivasjon er en sterk faktor som påvirker lesevaner, bøker elevene er motiverte til å lese, leser de tilsynelatende uten problemer. For eksempel har Geir lest hele *Ringenes herre-trilogien*, et bokverk på over 1000 sider. Selv sier Geir at han ikke hadde lest så tykke bøker uten å ha vært interessert i sjangeren. I den forbindelse synes det å være viktig at bibliotekaren kjenner til og har lest mye litteratur slik at hun kan anbefale litteratur som passer for den enkelte leseren. En annen ting som blir trukket fram, er at biblioteket ser innbydende ut. Flere trekker fram at bokhandlene ser mer innbydende ut og er flinkere til å friste med bøker, og er dermed et fristende sted å lete etter bøker. Her mener for eksempel Aud at bibliotekaren kan bli bedre.

– Hun kan jo prøve å få det til å se ut som det er en bokhandel. Da hadde jeg blitt mer frista i alle fall.

Men samtidig sier Aud at hun gjør en god jobb med å ta inn populære bøker som elevene liker å lese.

– Hun gjør jo en god jobb, jeg ser jo at hun har tatt inn mange bøker som har blitt anbefalt.

Et annet moment som trekkes fram er ifølge Gaute at hun lar elevene være med på å bestemme hvilke bøker som skal kjøpes inn.

– Hvis det er en bok hun ikke har, kan hun kjøpe den inn.

Det at elevene kan være med på å bestemme noe av utvalget på biblioteket, kan gjøre at de får en følelse av eierskap til biblioteket. Dette kan igjen føre til at de bruker biblioteket mer.

5.8 Sammenfatning av kapitlet

I dette kapitlet har jeg redegjort for seks elevers lesevaner, lesestrategibruk og holdninger til lesing. Disse elevenes forklaringer skal være med på å kaste lys på resultatene fra analysen av spørreskjemaene og være med som grunnlag for diskusjonen i neste kapittel. Utvalget er svært lite av størrelse, og resultatene kan således ikke generaliseres. Resultatene er i utgangspunktet kun gyldige for de elevene som ble intervjuet. Men intervjuene kan imidlertid kaste lys over resultatene fra den kvantitative undersøkelsen, som med noen forbehold, er generaliserbar. Resultatene fra analysen av spørreskjemaene ser ikke umiddelbart ut til å sammenfalle med resultatene fra denne analysen. Det er til dels store forskjeller mellom hva elevene beskriver i intervjuene og resultatene jeg har fra spørreskjemaanalysen. De største forskjellene er hvor mye elevene leser og hvilke holdninger de har til lesing. Et resultat fra analysen av spørreskjemaene er at snaut 50 prosent av jentene og drøyt 25 prosent av jentene ikke leser for sin egen fornøyles skyld. Å lese for sin egen fornøyles skyld har en positiv korrelasjon med lesekompetanse, et slikt resultat er urovekkende. Men et tilsvarende resultat er ikke å finne blant elevene i intervjuutvalget. Her oppgir alle at de ofte leser for sin egen fornøyles skyld, hvis ikke daglig så nesten daglig. Sammen med disse resultatene har elevene stort sett svært positive holdninger til lesing. Det vil derfor være interessant å se på noen årsaker til dette misforholdet. Jeg skal her kort skissere noen mulige årsaker.

5.8.1 Avsluttende kommentarer

Det kan være flere årsaker til at det synes å være et misforhold mellom de to analyse-resultatene. Den første årsaken jeg skal se på, er *utvalgsstrategien*. Når man skal velge ut informanter er det flere ulike måter å gjøre dette på. I den kvantitative undersøkelsen er utvalget trukket ut med tanken på at et utvalg kan være representativt for populasjonen, og at det skal være mulig å generalisere fra et utvalg til populasjonen (Lie m.fl. 2001: 78). Denne strategien kan også brukes i kvalitative undersøkelser, men den er mindre vanlig og kan være

lite hensiktsmessig (Johannessen m.fl. 2007: 106–107). Det er heller vanlig å velge informanter strategisk, for eksempel ved å velge informanter som har et erfaringsgrunnlag som er relevant for det man skal studere. Av praktiske årsaker er intervjuutvalget hentet fra en skole jeg kjenner. Det var her to lærere som valgte informanter for meg. I utgangspunktet skulle disse lærerne velge et tverrsnitt av elevgruppen, men i etterkant ser ikke dette ut til å stemme. Elevene som er med i utvalget, er skolesterke elever som sannsynligvis leser mer enn gjennomsnittet. Det er derfor grunn til å tro at utvalget er skjevt valgt ut, noe som påvirker resultatene. Elevene i intervjuutvalget har til dels svært positive holdninger til lesing og de leser mye for sin egen fornøyles skyld. Dette påvirker deres lesekompetanse i positiv retning, og det gjenspeiler hva de svarer i intervjuene. Dersom elevene hadde vært mer tilfeldig trukket fra populasjonen, ikke bare fra en skole og ikke bare skolesterke elever, ville utvalget vært mer representative for populasjonen, med en mer normal fordeling mellom skolesvake og -sterke elever.

Dette misforholdet mellom det intervju- og spørreskjemaetvalget behøver ikke å ha stor negativ betydning for denne studiens validitet.⁴⁶ I den kvalitative undersøkelsen er det ikke generaliserbarhet jeg er ute etter, det er snarere en *overførbarhet*. Det er grunn til å tro at noen av de forklaringene elevene kommer med i intervjuene også er gyldige for andre elever. Resultatene sammenfaller med resultatene fra annen forskning, for eksempel fant Roe (2008) ut at elevene leser mer enn de gir uttrykk for, og de leser mye aviser og blader, noe som sammenfaller med min studie. Helgevold og Hoel (2005) fant ut at gutter ofte har et nytteperspektiv i sin lesing, dette kan blant annet forklare hvorfor noen av elevene sier seg til dels enige i utsagnet ”Jeg leser bare for informasjon”. Anmarkrud (2009) fant at elever ofte mener at lesestrategier er viktig, og de rapporterer å bruke det, samtidig som dette i mange tilfeller kanskje ikke er tilfelle. Når resultatene jeg finner i denne undersøkelsen sammenfaller med resultater fra liknende undersøkelser gjort av erfarne forskere, taler dette for at et skjevt utvalg ikke nødvendigvis behøver å ha så stor betydning for resultatene. Det taler heller for at undersøkelsens validitet er tilfredsstillende.

En annen årsak til at det ser ut til å være et misforhold mellom de to datasettene, er at selve intervjuformen er svært personlig. Som menneske ønsker man alltid å framstå fra sin beste

⁴⁶ For mer om validitet, se punkt 3.6.

og mest positive side, derfor kan det være en tendens til at man svarer det man tror den andre personen ønsker å høre (Thagaard 2003: 100). Siden elevene vet at lesing er viktig og at jeg fortalte dem at jeg forsket på lesing, var det kanskje en tendens til at de ville framstå som aktive og positive lesere, og dermed svarte mer positivt enn det de faktisk mente. Dersom man sammenlikner dette med det lite personlige spørreskjemaet, der elevene ikke ser den personen man svarer og dermed slipper å se denne personen i øynene, er det klart at dette kan være en potensiell feilkilde. Et annet moment som kan spille inn er at man i intervjuer har mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål. Tidligere diskuterte jeg at det kan være en svakhet ved spørreskjemaet at når elevene svarer på spørsmålet om hvor mye tid de bruker på lesing for sin egen fornøyles skyld, er det stor forskjell i hva elevene legger i begrepene *lesing* og *fornøyelse*. I en intervjusituasjon kan man se på elevene når de er usikre på spørsmålene, og man har da mulighet til å stille spørsmålet på en annen måte, oppklare uklarheter eller stille oppfølgingsspørsmål.

6. Oppsummering og diskusjon

6.1 Innledning

Hensikten med denne studien er å undersøke ungdomsskoleelevers lesevaner, både hva de leser og hvor mye de leser, hvilke holdninger de har til lesing og i hvilken grad de kjenner til og bruker lesestrategier. I dette kapitlet skal jeg først oppsummere de viktigste funnene fra de to resultatkapitlene, deretter skal jeg diskutere funnene og hva som påvirker ungdomsskoleelevenes lesing. I kapitlene med resultatene fra de to analysene har det sett ut til at resultatene ikke umiddelbart er i overensstemmelse med hverandre, samtidig som de ikke står i direkte motsetning til hverandre. Noen mulige årsaker til denne motsetningen og hvilke implikasjoner det har for studiens validitet ble diskutert mot slutten av forrige kapittel, men jeg vil også komme inn på noen årsaker til denne motsetningen i diskusjonen senere i dette kapitlet. I dette kapitlet skal jeg først legge fram de viktigste resultatene, deretter skal jeg diskutere hva som påvirker ungdomsskoleelevers lesing. I denne diskusjonen vil jeg ta opp følgende emner: *Holdninger til lesing, skolens leseundervisning, sosioøkonomisk bakgrunn, interesser og motivasjon og bruk av lesestrategier.*

6.2 Oppsummering av resultater

6.2.1 Hvor mye leser elevene?

Når det gjelder tid brukt til lesing for fornøydelsens skyld er det en viss forskjell mellom de to utvalgene. I spørreskjemaet oppgir 47,9 prosent av guttene at de ikke leser for sin egen fornøydelsens skyld, dette tallet er omtrent dobbelt så høyt som for jentene, som er 27,4 prosent. Denne kjønnsforskjellen er statistisk signifikant. Videre leser 44 prosent av guttene og 62 prosent av jentene mindre enn 60 minutter daglig. Det ser dermed ut til at gutter leser mindre for sin egen fornøydelsens skyld enn jenter. Det er her grunn til å spørre seg om hvorvidt dette tallet kan være korrekt eller ikke. En mulig feilkilde kan være at dette spørsmålet står som det første spørsmålet, i spørreskjemaet, rett etter bakgrunnsspørsmål⁴⁷, uten en introduksjon som forklarer elevene hvordan de skal forstå spørsmålet eller hva som skal

⁴⁷ **Bakgrunnsspørsmål** er spørsmål som handler om elevenes hjemmebakgrunn, for eksempel hva foreldrene jobber med, hvor mange bøker de har hjemme og hvilken språklig bakgrunn de har.

telle med som *lesing* og *fornøyelse*. Når man som masterstudent eller forsker skal tolke resultatene fra dette spørsmålet, må man legge inn en margin for feiltolkning fra elevenes side. Som nevnt tidligere er det en svakhet ved spørreskjemaet at det ikke er mulig å stille oppfølgingsspørsmål eller å forklare hva som ligger i spørsmålet. Resultatene er basert på elevenes svar og deres ulike forståelser av spørsmålet. Ved å se dette spørsmålet i sammenheng med hvordan elevene i intervjuutvalget beskrev hva de legger i begrepet *lesing* – nemlig at det er lesing av lengre sammenhengende tekster, og ikke for eksempel matoppskrifter, ukeblader eller tegneserier – ser man at det kan være rom for misforståelser og feiltolkninger som kan gi upresise data. Forskerne Helgevold og Hoel (2005: 6) fant et liknende resultat da de undersøkte gutters lesing og lesevaner kvalitativt med utgangspunkt i ”Fritt valg”-rapporten. Et funn fra denne undersøkelsen var at gutter ikke identifiserer seg som lesere, og de mener selv at de ikke leser, til tross for at det motsatte ofte er tilfelle. Roe (2008: 138) fant i sin undersøkelse at gutter ikke vil innrømme at de leser, men på oppfølgingsspørsmål kom det fram at de leser en rekke tekster frivillig på fritiden. Å lese for fornøyselsens skyld korrelerer positivt med skår på lesetesten, men det er ikke slik at jo mer tid de bruker på å lese daglig, jo bedre gjør de det på lesetesten. Elevene som leser enten *30 minutter eller mindre hver dag* eller *mellom 30 og 60 minutter hver dag*, skårer noe høyere enn de som leser enda mer hver dag, se punkt 4.8.

Resultatene fra intervjuene er ikke umiddelbart sammenfallende med resultatene fra intervjuene. Et funn i denne studien er at elevene leser mer enn de er klar over. Når jeg stilte oppfølgingsspørsmål og gjorde det klart at all lesing skulle telle med som *lesing*, oppgir elevene å lese hver dag eller nesten hver dag for fornøyselsens skyld. Det er riktignok en viss forskjell i hva elevene oppgir å lese, de oppgir at de leser alt fra tegneserier og blader til faktabøker og skjønnlitteratur. Hvor mye tid elevene oppgir å bruke daglig til lesing, varierer mye, både mellom elevene og for elevene. En rekke faktorer spiller inn i hverdagen og styrer hvor mye tid man har til lesing. Disse faktorene kan være trening, arrangementer, ulik leksemengde og tilgang til lesestoff. Men alle oppgir at de bruker tid nesten daglig eller hver dag på å lese. Denne forskjellen kan ha flere ulike årsaker, det kan være at elevene i intervjuutvalget faktisk leser mer enn gjennomsnittet, eller det kan være at elevene i den kvantitative undersøkelsen har en annen forståelse av hva lesing er. Disse resultatene sammenfaller med resultatene til Roe (2008) og Helgevold og Hoel (2005) som jeg beskrev ovenfor.

6.2.2 Hva leser elevene?

I kapittel fire så jeg på hvor hyppig eleven leser *skjønnlitteratur, aviser, underholdningsblader, sakprosabøker* og *tegneserier*. Skjønnlitteratur leser elevene i spørreskjemaet ikke så ofte, omtrent 70 prosent av guttene og 50 prosent av jentene leser skjønnlitteratur noen ganger i året eller sjeldnere. Bare 17 prosent av jentene og 9 prosent av guttene leser skjønnlitteratur flere ganger i uka. Derimot leser både gutter og jenter aviser ofte, over 50 prosent av begge kjønn oppgir å lese aviser flere ganger i uka, og omtrent 90 prosent av begge kjønn oppgir å lese aviser én gang i måneden eller oftere. Underholdningsblader og ukeblader leses av over 70 prosent av guttene og 90 prosent av jentene omtrent én gang i måneden eller oftere, og i overkant av 20 prosent av guttene og 30 prosent av jentene flere ganger i uka. Det er noe vanligere å lese sakprosabøker enn skjønnlitteratur, men heller ikke dette er en sjanger som leses ofte. For begge kjønn er det en overvekt på svarkategoriene *noen ganger i året* og *aldri eller nesten aldri*, som i overkant av 50 prosent av begge kjønn svarer. Når det gjelder tegneserier er kjønnsforskjellene motsatt av hva er tilfelle i de andre typene lesestoff. 50 prosent av guttene, mot omtrent 27 prosent av jentene, leser tegneserier flere ganger i måneden eller oftere. Disse resultatene stemmer til en viss grad overens med resultatene fra analysen av intervjuene hva gjelder sjangre og teksttyper, men ikke når det gjelder tid til lesing for fornøynsens skyld. I intervjuutvalget er det en tydeligere tendens til at elevene leser oftere enn i spørreskjemaet, men dette utvalget var som nevnt tidligere svært lite og de var svært aktive lesere. Hva som avgjør om de leser daglig eller ikke, er ledig tid – noen dager har elevene rett og slett ikke tid til å lese. Når det gjelder hva elevene leste, varierte det svært mye, for eksempel er Geir stor tegneseriefan og Ane liker å lese romaner. Med et så lite utvalg er det vanskelig å se mønstre, særlig med tanke på kjønnsforskjeller. Det er derfor viktigere å konstatere at elevene leser enn hva de leser.

6.2.3 Motivasjon og interesser

Motivasjon er en viktig faktor som påvirker lesevaner. Den faktoren som elevene i intervjuutvalget trakk fram som svært viktig, er interesser og interessant lesestoff. Motivasjon og interesse henger tett sammen, motivasjon kan skape interesse og man blir motivert av å lese noe man interesserer seg for. I intervjuet kom det fram at flere av elevene leser tekster ment for et mer voksent publikum, deriblant leser Gaute bøker om religion og rasisme og Ada leser romaner som er skrevet for voksne lesere. Elevene sier selv at de ikke ville lest disse tekstene om de ikke hadde vært motiverte av interesser. Det samme resultatet er å kjenne

igjen i spørreskjemaanalysen. For eksempel svarer omtrent 45 prosent av guttene og omtrent 50 prosent av jentene at de liker å velge bøker om temaer de er interessert i. Guthrie (2008b: 3) og Roe (2008: 44) trekker begge fram at motivasjon og interesse har en sterkere påvirkning på lesekompetansen enn for eksempel hjemmebakgrunn, dette gjelder både i Norge og i USA. Roe (2008: 44) trekker fram at en motivert elev med lav sosioøkonomisk status og høy lesemotivasjon leser bedre enn en elev med høy sosioøkonomisk og middels eller lav lesemotivasjon.

6.2.4 Holdninger til lesing

I resultatene fra spørreskjemaene kommer det fram at elevene, særlig gutter, har lite positive og mange negative holdninger til lesing. For eksempel er over 50 prosent av guttene og 35 prosent av jentene enten *enige* eller *svært enige* i utsagnet ”Jeg leser bare hvis jeg må”. Det tilsvarende resultatet for utsagnet ”Lesing er bortkastet tid” er henholdsvis omtrent 35 og 21 prosent. I det første utsagnet kan det være at elevene har et noe snevrere syn på lesing, at de bare leser når de er tvunget til det, for eksempel i jobb eller i skolen. Det andre utsagnet, *lesing er bortkastet tid*, er mer bastant og negativt. For å kunne si om en person har negative holdninger til lesing eller ikke, kan man ikke bare se på et spørsmål, man må se på flere spørsmål som dekker andre aspekter ved *holdninger til lesing*, og se disse spørsmålene i sammenheng. For eksempel dersom elever svarer at de er *svært enige* i de negativt ladede utsagnene om lesing og *svært uenig* i de positivt ladede utsagnene om lesing, kan man si at de har negative *holdninger til lesing*. I PISA 2000 var norske gutter er de mest negative og minst positive i hele undersøkelsen (Lie m.fl. 2001: 147–151). Samlet sett kan man se at elevene, spesielt gutter, i spørreskjemaautvalget ikke har så positive holdninger til lesing som man ut fra et lese motiveringsståsted vil mene er ønskelig.

Disse negative holdningene var ikke å finne i intervjuutvalget. Her har elevene svært positive holdninger til lesing. For eksempel sier Ada at ”man leser jo hele tiden, men man må jo ikke gjøre det”. Videre forteller hun faktisk leser hele tiden og at det er svært viktig å kunne lese skikkelig, ellers vil man komme til kort i mange situasjoner senere i livet. Gaute trekker fram at man kan lese for å kose seg og slappe av, noe han ofte gjør. Flere av elevene trekker fram en forskjell mellom lesingen man gjør i skolen og den man gjør hjemme. Her beskriver de en lesesituasjon i skolen der man leser uten å forstå eller å være bevisst nok i lesesituasjonen til å få et skikkelig utbytte av den. Derimot er lesingen man gjorde i fritidssammenheng mer

bevisst og strategisk, noe som gjorde at de får mer utbytte av dem. Sånn sett er det mulig å se at motivasjon er viktig for lesing, lesing man er motivert for, får man mer utbytte av. Og *motivasjon og holdninger til lesing* henger tett sammen. Alle elevene er stort sett uenige i at ”Lesing er bortkastet tid”, men ikke dersom det gjelder lesing av en tekst i skolesammenheng som man ikke forstår eller klarer å konsentrere seg om. Det ser altså ut til at elevene i intervjuutvalget leser mer og har mer positive holdninger til lesing enn elevene i spørreskjemaautvalget. Forrige kapittel ble avsluttet med en diskusjon av noen årsaker til misforholdet mellom de to utvalgene, en årsak kan være at utvalget er skjevt valgt ut, altså at det er en overvekt av flinke elever, som da også er mer positive til lesing og leser bedre, og at det er lettere å være negativ når man svarer på et anonymt spørreskjema enn når man blir intervjuet.

6.2.5 Bruker elevene lesestrategier?

I motsetning til holdninger til lesing ser det ut til at elevene i spørreskjemaautvalget er mer positive til bruk av lesestrategier. Som vi så i kapittel to, er blant annet *metakognitiv bevissthet* svært viktig for leseforståelsen. Dersom man tenker gjennom det man leser og hva man forstår mens man leser, vil man kunne sette i verk strategier for å øke leseforståelsen når man merker at konsentrasjonen glipper. I analysen av spørreskjema så jeg på to strategier som delvis dekker begrepet *metakognitiv bevissthet*, ”Å tenke gjennom hva jeg har lest” og ”Å forsøke å tenke på hvilke begreper jeg kan og hvilke jeg ikke kan mens jeg leser”. Begge disse strategiene er elevene relativt positive til å bruke. Over 50 prosent av elevene oppgir å bruke den første lesestrategien ofte eller nesten alltid. Den andre lesestrategien oppgir omtrent 35 prosent av guttene og 45 prosent av jentene at de bruker *ofte* eller *nesten alltid*. Disse tallene er beskrivende for hvordan elevene oppgir å bruke lesestrategier og for hvor viktige de synes lesestrategier er. Men det er grunn til å tro at elevene, særlig guttene, til en viss grad overdriver sin egen bruk av lesestrategier. De samme resultatene går igjen i intervjuene. Her svarer elevene at lesestrategier er viktig for lesing, men at de ikke alltid bruker dem. Denne innrømmelsen stemmer overens med resultatene i annen forskning, blant annet fant Roe (2008) og Anmarkrud (2009) ut at elever stort sett mener at lesestrategier er viktig, men at de synes det er lettere å lese i vei uten å bruke en lesestrategi. I intervjuene stilte jeg spørsmål om lesing og om lesestrategier direkte og indirekte. Det jeg fant var at elevene ofte sa at de mente en lesestrategi var viktig og nyttig, og at de ofte bruker dem, men når jeg spurte dem hva de ville gjort i en lesesituasjon der denne lesestrategien kunne være nyttig, er

responsen delt, noen ville brukt en lesestrategi mens andre ville lest i vei og håpet på det beste, altså uten bruk av lesestrategier.

6.2.6 Hva mener elevene at lesing er?

I intervjuene spurte jeg elevene hva de mente at lesing var. Dette har jeg ikke kvantitative data på, derfor baseres dette kun på elevene i intervjuutvalgets svar. Det er likevel interessant å se om elevene kjenner til *den andre leseopplæringen*, eller om de kjenner *begynneropplæring i lesing*.

På spørsmålet om hva *lesing* er, beskrev Aud det øyeblikket hun knekket lesekoden for første gang da hun leste *SAS* på flyplassen. Denne lille beskrivelsen er dekkende for hva elevene mener leseopplæring er, de mener at leseopplæring er å lære å trekke lyder sammen til å bli ord, eller hva Kulbrandstad beskriver som å lære at ”*T,U,S,S og I kan bli til Tussi*” (Kulbrandstad 2003: 7). *Den andre leseopplæringen* er et begrep elevene i liten grad kjenner til, noe som tilsier at det undervises lite lesing utover begynneropplæringen i lesing på skolen deres. Gaute, som mener at lesing er noe man lærer én gang for alle i første eller andre klassetrinn, trekker fram at man bruker og jobber med lesing senere i skolen, men dette har ikke noe med *leseopplæring* å gjøre. Når man lærer å lese dikt, leser man på en annen måte enn å lese for eksempel en roman eller en artikkel. Men han vil ikke kalle det *leseopplæring*. Det som virker tydelig er at elevene ikke blir bevisstgjort på at lesing er en kompetanse som må oppøves og videreutvikles gjennom hele skolegangen. Annen forskning viser at det blir drevet lite leseopplæring på de høyere klassetrinn, og at den undervisningen som foregår er lite eksplisitt (Anmarkrud 2009, Pressley 2002: 292, Roe 2008: 12).

6.3 Diskusjon av noen faktorer som påvirker lesing

Studiens problemstillinger er:

Hvilke lesevaner har norske ungdomsskoleelever, hvilke holdninger har de til lesing og bruker de lesestrategier?

I denne delen skal jeg diskutere resultatene fra kapittel fire og fem, hvordan disse resultatene kan forklare noe av misforholdet mellom de to utvalgene og noen aspekter som påvirker elevenes lesevaner og leseforståelse. I en slik diskusjon er det mange aspekter som kunne vært tatt opp og listen kunne vært uuttømmelig, men da dette er en studie av begrenset om-

fang vil jeg ta for meg noen få viktige, disse er *holdninger til lesing, motivasjon og interesse, sosioøkonomisk bakgrunn og kulturell kapital, skolens leseundervisning og lesestrategier*.

6.3.1 Holdninger til lesing

Et resultat fra PISA og analysen av spørreskjema er at gutter leser mindre enn jenter og at de har mindre positive og mer negative holdninger til lesing. Snaut 50 prosent av guttene og drøyt 25 prosent av jentene oppgir at de ikke leser for sin egen fornøyles skyld. I PISA 2000 fant forskerne ut at norske jenter er blant de minst positive jentene til lesing i OECD, og norske gutter er de minst positive til lesing i hele undersøkelsen.⁴⁸ Det er en relativt sterk korrelasjon mellom *holdninger til lesing* og leseskår, dette indikerer at det er en sammenheng mellom *holdninger til lesing* og lesekompetanse. Denne korrelasjonen er ikke nødvendigvis kausal, det er heller grunn til å tro at det er en annen faktor som påvirker skår på lesetest, for eksempel at de som har positive holdninger til lesing bruker mer tid på lesing enn de som har mindre positive og mer negative holdninger til lesing, og dermed skårer bedre på lesetesten. I analysen av spørreskjema fant jeg at *holdninger til lesing* korrelerer relativt sterkt med skår på lesetesten og med tid brukt til lesing for fornøyles skyld. For eksempel er korrelasjonskoeffisienten mellom utsagnet ”Jeg leser bare hvis jeg må” og tid brukt til lesing for fornøyles skyld på -0,6. Utsagnet ”Jeg blir glad for å få en bok i presang” korrelerer med tid til lesing for fornøyles skyld med en korrelasjonskoeffisient på 0,45. Disse resultatene indikerer, som forventet, en til dels svært sterk sammenheng mellom det å ha negative holdninger til lesing og hvor mye man faktisk leser frivillig. *Holdninger til lesing* har dermed innvirkning på hvor mye man leser, som igjen påvirker lesekompetansen. Dette gir en idé om hvor viktig det er å skape gode holdninger til lesing blant elevene. Dette arbeidet henger tett sammen med arbeidet med å skape motivasjon for lesing, som jeg vil komme tilbake til senere.

I resultatene fra analysen av spørreskjemaet kom det fram at en god del av elevene har til dels svært negative holdninger til lesing. For eksempel oppgir omtrent 30 prosent av guttene og 20 prosent av jentene seg *enige* eller *svært enige* i at ”Lesing er bortkastet tid”. Det

⁴⁸ I PISA 2003 og 2006 var ikke holdningsspørsmålene med i de internasjonale utgavene av spørreskjemaet, kun i de norske, det finnes derfor ikke internasjonalt sammenlikningsgrunnlag for utviklingen av holdninger til lesing. Innad i Norge fant forskerne at guttene har blitt noe mer positive, mens for jenters holdninger til lesing har stått stille. Hvordan norske elevers holdninger til lesing er i forhold til elever i andre land i undersøkelsen, må vi vente til resultatene fra hovedundersøkelsen i 2009 blir publisert høsten 2010.

tilsvarende tallet for utsagnet ”Jeg leser bare hvis jeg må”, er enda høyere, henholdsvis 54 og 35 prosent. På de andre utsagnene om lesing er det liknende å se resultater. Alt i alt virker det som om mange av elevene har forholdsvis negative og lite positive holdninger til lesing. Disse resultatene ser umiddelbart ut til å være mer negative enn ønskelig, men det er her grunn til å spørre seg om det faktisk er slik at én av tre gutter synes at lesing er bortkastet tid eller om det kan være noen andre årsaker til at man får slike resultater. Det er også grunn til å spørre seg om det faktisk er slik at elevene, spesielt gutter, har så negative holdninger til lesing eller om det kan være andre faktorer som påvirker svarene i negativ retning. Nedenfor vil jeg gå nærmere inn på dette.

En mulig årsak til at resultatet på den kvantitative undersøkelsen ble slik den ble, kan være de føringene og begrensningene spørreskjemaet som forskningsmetode gir. Som nevnt i kapittel tre, se punkt 3.3, er det flere ulemper med spørreskjema som forskningsmetode. Det viktigste ankepunktet mot spørreskjema at det ikke er mulig å stille oppfølgingsspørsmål eller oppklare misforståelser underveis mens elevene svarer på spørreskjemaet, for eksempel om elevene forstår spørreskjemaet slik som forskerne har intendert.⁴⁹ Dette kan koples til spørsmålet om mye tid elevene bruker på lesing for sin egen fornøyles skyld, som står helt først i spørreskjemaet. Det er ingen forklaring eller oppklaring på hva som menes med begrepene *lesing* og *fornøyelse* i spørsmålet. Det kan derfor være svært individuelt hva elevene legger i spørsmålet, om for eksempel lesing av blogg, nettaviser, blader og tegneserier skal telle med. Det er altså opp til elevene å avgjøre hva de skal legge i dette spørsmålet, noe som fører til en potensiell feilkilde når elevene skal legge sin egen subjektive forståelse av spørsmålet og fenomenet *lesing* og *fornøyelse* til grunn for sine svar. I intervjuene ble elevene stilt det eksakt samme spørsmålet. Her var svarene stort sett at de leste litt for fornøyles skyld, men ikke mye. Da jeg så spurte om hva *lesing* er, og hva som skal telle med som *lesing*, var svaret tydelig at *lesing* er lesing av lange tekster, da spesielt skjønnlitterære bøker. I en liknende studie av gutters lesing og bibliotekbruk fant Helgevold og Hoel (2005) at gutter ofte ikke identifiserer seg som lesere fordi de ikke i like stor grad som jenter liker og pleier å lese skjønnlitteratur. Et liknende resultat fant også Roe (2008) i sin undersøkelse i forbindelse med PISA+ da hun intervjuet 49 elever om deres lesing og lesevaner. Et av hennes funn var

⁴⁹ Slike feil blir forsøkt luket ut i prosessen der spørreskjemaet ble pilotert. Siden spørreskjemadataene i denne studien er basert på en pilotundersøkelse kunne det vært med spørsmål som ikke fungerte, og dermed ville bli luket ut i hovedundersøkelsen. Dette har jeg sjekket opp, og alle spørsmålene jeg bruker, er med i hovedundersøkelsen, PISA 2009.

at ungdommer ikke teller med all lesingen de gjør som *lesing*, og at de leser mye mer enn de oppgir (Roe 2008). I intervjuene i min studie oppgir elevene først at de ikke leser så mye, men når det blir oppklart at all lesing skal telles med, oppgir de at de leser til dels svært mye. Det er dermed grunn til å tro at dette resultatet også er gyldig for elevene i spørreskjemaet, og at dersom det i spørreskjemaet hadde blitt forklart hva som telles med som *lesing* og hva som menes med *fornøyelse* før spørsmålet om hvor mye elevene leser hver dag for sin egen fornøyles skyld, er det grunn til å tro at elevene ville oppgitt at de leser mer. Data i slike studier som denne er basert på enkeltelevens subjektive forståelse og tolkning av spørsmålene, det er ikke et objektivi svar målt oppimot kriterier, noe som fører med seg noen potensielle feilkilder.

Det kan være en viss overføringsverdi mellom spørsmålet om hvor mye elevene leser og utsagnene om holdninger til lesing. Siden det ser ut til å være en viss uklarhet om lesebegrepet og hva som skal telle med som *lesing*, er det grunn til å tro at den samme uklarheten kan gjøre seg gyldig i spørsmålene og utsagnene om holdninger til lesing. La meg ta et eksempel. Med en snever forståelse av lesebegrepet, at lesing kun er lesing av roman blir et holdningsutsagn slik: ”Jeg leser bare romaner hvis jeg må”. Mens med en vid forståelse av lesebegrepet blir holdningsutsagnet slik: ”Jeg leser bare bøker, blader, tegneserier, aviser, bruksanvisninger, oppskrifter, blogg, nettaviser med mer hvis jeg må”. En slik uklarhet i oppfattelsen av lesing vil ha stor innvirkning på resultatene i denne studien. Og sett i sammenheng er det grunn til å tro at elevenes holdninger til lesing ikke er fullt så negative som det først kan se ut. Helgevold og Hoel (2005) fant i sin undersøkelse at gutter sjelden oppfatter seg selv som *lesere*, men at de leser mer enn de selv er klar over. Hvis de forbinder det å være en *leser* med en som leser mye skjønnlitteratur, kan det forklare hvorfor mange gutter ikke oppfatter seg som en leser.

I intervjuene legger flere av elevene vekt på at skolebibliotekaren på skolen er god til å finne litteratur, som ifølge Gaute ”passer til personen”. Etter Norges svake resultater i PISA 2000 ble det iverksatt en handlingsplan, *Gi rom for lesing 2003–2007*, som skulle sette lesing på dagsorden og motivere til lesing i skole og i fritiden. I handlingsplanen *Gi rom for lesing 2003–2007* framheves det at elevene må ha god tilgang til litteratur, og skolebiblioteket er da et naturlig sted (Kunnskapsdepartementet 2003). Blant målene for denne handlingsplanen var at man skulle styrke elevenes leseferdigheter, bidra til økt lesemotivasjon og man skulle motivere barn og unge til å lage mer rom for lesing i barnehage, skole og fritid. Dette arbeidet ble ledet an i skoler og på biblioteker rundt omkring i landet. En del av denne handlings-

planen var at lærere skulle få etterutdanning og kursing i å drive leseopplæring, særlig *den andre leseopplæringen*. En annen del var at bibliotekene skulle få tilført mer midler og bibliotekarene skulle få etterutdanning. I 2001 var skolebibliotekene i grunnskolen bemannet gjennomsnittlig 5,48 timer i uka (Kunnskapsdepartementet 2003). Et av målene for denne planen var å øke denne andelen, samt at de timene skolebibliotekene var bemannet, skulle det være bemannet av en kompetent bibliotekar. Det ble også laget informasjonsmateriell og lærere ble etterutdannet i lesemotivasjon og i litteratur. Skolen intervjuene ble gjort på, er en skole der biblioteket er i sentrum, både rent arkitektonisk i skolebygget og i mentaliteten til elevene, lærerne og skoleledelsen. Skolebibliotekaren jobber nesten fulltid med å bistå elevene i å finne og velge ut bøker, samt å tilby et rolig sted der elevene kan jobbe med skolearbeid og lekser og lese bøker eller blader. Hvilke bøker elevene har tilgang til trekker elevene fram som viktig, på et skolebibliotek bør det være både typiske skjønnlitterære bøker, men også ulike former for sakprosa og ulike underholdningsblader, ukeblader og tegneserier. Skolebiblioteket kan spille en svært sentral rolle i skolens lesarbeid og elevenes lesing, men mest når det gjelder å anbefale og å gjøre litteratur tilgjengelig for hele elevmassen. En annen ting elevene trekker fram er at biblioteket er et sted de kan oppholde seg, ikke bare for å finne, låne eller lese bøker og annen litteratur, men også å treffe venner. Dette resultatet er sammenfaller med hva Helgevold og Hoel (2005) fant i en undersøkelse om gutter som lesere og bibliotekbrukere. Her fant forskerne at gutter brukte biblioteket, men ikke nødvendigvis kun til å låne bøker, men også som et sted å oppholde seg for å treffe venner.

6.3.2 Interesser og motivasjon

Interesse og motivasjon er essensielt for lesing, dersom motivasjon og interesse ikke er til stede, leser elevene mindre og de får lite utbytte av lesingen. Men dersom elevene er motiverte til å lese en tekst eller at innholdet i teksten er interessant, blir derimot lesingen skjerpet og fokusert, noe som gir mer utbytte av teksten og lesingen (Roe 2006: 72). Motivasjon og interesser henger tett sammen med holdninger til lesing, elever som har positive holdninger til lesing, har også motivasjon for å lese, og motsatt ved at de som er motiverte til å lese også har positive holdninger til lesing. Alle kan sikkert tenke seg en eller flere ganger de har blitt tvunget til å lese en tekst de ikke var motiverte til å lese, for eksempel en situasjon som likner den Aud beskriver under punkt 5.4.3. I den situasjonen synes det å være helt tydelig at elevene kunne fått mer leseutbytte dersom de hadde vært motiverte til å lese. I de

neste avsnittene diskuterer jeg hva lærere kan gjøre for å øke interessen og motivasjonen for lesing blant elevene i klassen.

Ikke alle identifiserer seg som en leser. Dette kan ha sammenheng med om man er oppvokst i et miljø der det leses mye eller ikke. Helgevold og Hoel (2005: 6) skriver i rapporten ”Jeg leser aldri – men jeg leser alltid!” at:

Kanskje er det slik at ”en leser” kan karakteriseres ved hjelp av et knippe egenskaper som ikke er særlig attråverdig for gutter i ungdomsalderen?

Skolen, i samarbeid med biblioteket, skal her forsøke å endre denne holdningen hos elevene. Flere av elevene nevner gode bøker som viktig for lesemotivasjonen. Og elevene i spørreskjemaet er stort sett *enige* eller *svært enige* i at de liker å velge bøker om temaer de er interessert i. Men det er ikke bare bøker som kan være gode inspirasjonskilder for lesing, selv om blader og tegneserier korrelerer lavt med skår på lesetesten i PISA, kan de være gode tekster å lese for å øke lesemotivasjonen for elever som er lite motiverte til lesing, for eksempel er tegneserier den eneste teksttypen gutter leser oftere enn jenter.

I PISA 2000 korrelerer konstruktet *instrumentell motivasjon* med leseskår med en korrelasjonskoeffisient på 0,22, mens konstruktet *interessebasert motivasjon* for lesing har en korrelasjonskoeffisient på 0,37. Det ser altså ut til at interessebasert motivasjon, som tilsvarende *indre motivasjon*, har en sterkere påvirkning på lesekompetansen enn instrumentell motivasjon, som tilsvarende *ytre motivasjon*, dette kan for eksempel knyttes til Pennac, se nedenfor (Lie m.fl. 2001: 239–241, Roe 2008). Forskning viser at motivasjon til lesing påvirker lesekompetansen mer enn for eksempel sosioøkonomisk status (Roe 2008: 44, Guthrie 2008b: 3). Når Aud beskriver situasjoner der det leses i klassen, lesing helt uten interesse eller motivasjon, synes det å være helt klart at slike situasjoner må endres. Dersom slike mønstre når det gjelder lesing setter seg i klassen, og lesing på skolen alltid er lite motivert og med lav leseforståelse, er det helt essensielt at mønstrene endres. I situasjonen Aud beskriver, leses teksten fra begynnelse til slutt, og kun ”fordi læreren har sagt at jeg må det”. Et moment som skiller denne lesingen fra lesing elevene er motiverte for, er at elevene i svært liten grad leses strategisk, elevene er også lite motiverte for denne lesingen. Det er her nærliggende å spørre seg hvorfor det er slik. Det kan for eksempel være enklere for elevene å lese i vei uten å konsentrere seg om teksten og innholdet, men med denne strategien går de glipp av mye av innholdet, leseforståelsen blir dermed lav. Et sentralt moment her, er at lærere må forsøke å motivere elevene til å lese teksten slik at de leser mer aktivt og

fokusert. Dersom teksten handlet om et emne Aud var interessert i, ville antakelig lesingen vært adskillig mer fokusert og konsentrert. Lesing på fritiden er elevene motiverte for. Det er her et sentralt mål for lærere å bygge bro mellom det elevene leser på fritiden og det de leser på skolen. En slik bro kan blant annet skapes ved å motivere elevene til lesing for eksempel ved hjelp av Guthries prinsipper i hans leseмотiveringsprogram, se punkt 2.6 ovenfor.

Guthries (2008a) femte punkt, *interesse*, kan være interessant å se på i denne sammenheng. Å hevde at alle tekster som skal leses i skolen kan gjøres interessante og spennende for elevene vil kanskje være å overdrive lærernes påvirkningsmuligheter, men likevel har lærere mulighet til å motivere og påvirke elevene til lesing og å gjøre tekster interessante. Dette bringer oss videre til *den gode boka* som flere av elevene nevner i intervjuene. Med *den gode boka* mener elevene noen bøker de synes var ekstra gode eller interessante. Elevene sa i intervjuet at de ville lest mer dersom de hadde tilgang til bøker som er spennende eller som handler om noe de synes er interessant. I spørreskjema oppgir hele 84 prosent av guttene og 93 prosent av jentene at de er *enige* eller *svært enige* i at de liker å velge bøker om temaer de er interesserte i. I de samme dataene korrelerer tid til lesing for fornøydelsens skyld positivt med skår på lesetesten med en korrelasjonskoeffisient på 0,29, en indikasjon på en relativt sterk sammenheng mellom det å lese mye for sin egen fornøydelsens skyld og å skåre høyt på lesetesten.⁵⁰ Å ta utgangspunkt i elevenes frivillige lesing, synes derfor å være et godt utgangspunkt for å motivere elevene til lesing i skolesammenheng. Dette kan knyttes til Guthries (2008a) tiltak om å bygge på elevenes interesse i lesing. Slik interesse kan skapes selv om elevene i utgangspunktet ikke er motiverte til å lese tekster.⁵¹ Dette kan blant annet gjøres ved å bygge en bro mellom teksten og virkelige verden slik som elevene opplever den (Guthrie 2008a: 134). En slik bro kan for eksempel være en kopling mellom teksten og elevenes interesser eller hobbyer, slik kan kanskje elevene undre litt over teksten. Å få elevene til å undre over teksten, vil gjøre at de forstår mer av innholdet. Man kan bygge på interesser som er i klassen, for eksempel at Gaute er interessert i rasisme eller at Gard er interessert i fotball (Roe 2008: 136). I læreplanen *Kunnskapsløftet* er et kompetansemål etter

⁵⁰Som vi så under punkt 4.7.1. ville denne korrelasjonen vært adskillig høyere dersom det hadde vært slik at jo mer du leste, jo bedre ble du til å lese, men i realiteten går skillet mellom de som leser og de som ikke leser.

⁵¹ Hvorfor elevene ikke er interesserte i å lese en tekst kan ha med både leseмотivasjon og motivasjon for skolefaget å gjøre. I denne sammenheng er det motivasjon for lesing som er temaet, men likevel vil det være vanskelig å skille lav motivasjon for et skolefag fra lav leseмотivasjon.

tiende trinn at man skal ”lese og skrive tekster i ulike sjangere, både skjønnlitterære og sakspregede på bokmål og nynorsk: artikkel, diskusjonsinnlegg, formelt brev, novelle, fortelling, dikt, dramatekst og kåseri” (Utdanningsdirektoratet 2009c). Her kan man for eksempel trekke inn en novelle med temaet rasisme eller idrett, eller lese en artikkel med de samme temaene. Dersom elevene fra tid til annen opplever at tekstene som leses i skolesammenheng handler om emner de er interessert i, kan dette føre til at de endrer synspunkt på lesing på skolen.

Guthrie (2008a) nevner *kontroll og valg* som to elementer som hvis de brukes på en god måte kan være med på å skape motivasjon for og interesse for lesing. Dette kan for eksempel gjøres ved å gi eleven valg i noe av lesing som gjøres på skolen, og hvordan denne lesingen skal legges opp, kan man skape positive relasjoner mellom elevene, lesing og bøker, ved at elevene ikke føler at lesing er noe de alltid blir tvunget til å gjøre. Blant annet sier Guthrie (2008a) at elevene bør få være med å bestemme hvordan de vil lære, om dette skal gjøres ved hjelp av lesing eller om det skal brukes en annen metode.⁵² Som nevnt i kapittel to sier Pennac (i Roe 2008: 139) at man blant annet kan lese høyt for barna for å skape positive relasjoner til bøker, dette støttes også av Guthrie (2008a). Et viktig moment er her at lærere må jobbe med å minske gapet mellom elevene og tekstene, dette ligger tett opp mot det som i pedagogikken kalles *scaffolding* eller *stillasbygging* (Imsen 2001: 161–162, Pressley 2006). I en pedagogikkforelesning i praktisk-pedagogisk utdanning ved ILS ble det sagt, riktignok som et popularisert eksempel, at man i alle klasser har elever med et faglig modningsnivå med et spenn på fire år, hvorvidt dette er riktig eller ikke, har ikke jeg kompetanse til å si noe om, men likevel beskriver det at enhver klasse har et spenn mellom faglig sterke og faglig svake elever. Dette skaper utfordringer når man skal planlegge undervisning. I mange klasser kan det være elever som ikke mestrer språket godt nok til å forstå tekster skrevet på et avansert språk, å la dem lese tekster som ligger langt over deres lesekompetansenivå, kan bare gjøre vondt verre (Ivey og Guthrie 2008: 125). Elevene i intervjuene framstår som skolesterke elever, noe som også støttes av deres lærere, deres lesekompetanse er derfor god, antakelig over gjennomsnittet. Lærerens oppgave blir da å legge til rette, for eksempel ved å velge tekster som er på et passende trinn, slik at man kan nå noen mestringsmål. Ivey og Guthrie mener at dette, sammen med noen andre tiltak, vil øke lesemotivasjonen. Men på

⁵² Å la elevene få velge undervisningsform passer ikke inn i alle sammenhenger, men som en avveksling og som en motivasjonsskaper, kan det passes inn noen ganger.

den annen side skriver han at dette ikke i seg selv kanskje ikke er nok for å øke lesekompetansen, det kan uansett ikke erstatte eksplisitt undervisning i lesestrategier (Ivey og Guthrie 2008: 125).

6.3.3 Sosioøkonomisk bakgrunn og *kulturell kapital*

I intervjuene ble ikke elevene spurt om foreldrenes utdanning og yrke da slike spørsmål lett kan skape forlegenhet. Det kom derimot fram i intervjuene at flere av foreldrene hadde høyere utdanning blant annet juss, lærerutdanning og filmutdanning. Når flere av foreldrene har en høyere utdanning, er dette en indikasjon på at elevene har høy sosioøkonomisk status, jamfør klassifiseringen av *sosioøkonomisk status* i PISA, se punkt 2.4.3. Det er flere grunner til å anta at elevene i intervjuutvalget har høy sosioøkonomisk status. I tillegg til at flere av foreldrene har høyere utdanning, har elevene mange bøker i hjemmet⁵³, de har positive holdninger til bøker og de er interesserte i politikk og samfunnsspørsmål. For eksempel er Gard interessert i historie og Ada er elevrådsleder. Dette er indikasjoner på at elevene har høy sosioøkonomisk status. Dette vil jeg knytte til Bourdieus (1986: 114) begrep om *kulturell kapital*. Hans generelle samfunnsteori, teorien om *Det sosiale rom*⁵⁴, kan brukes til å forklare noe av misforholdet mellom de to datasettene. Det som gjør Bourdieu aktuell i denne sammenhengen er hans begreper *habitus* og *kulturell kapital*. *Habitus* kan beskrives som en *mentalitet* man sosialiseres inn i, for eksempel vil et arbeiderklassebarn ha en *arbeiderklassehabitus*. *Habitus* kan dermed beskrives som smak i en litt utvidet betydning, for eksempel kosthold, treningsvaner og hva man ønsker å jobbe med – denne mentaliteten er en del av identiteten som person og dermed en integrert del av personen. Bourdieu argumenterer for at *habitus* følger klassetilhørighet og det er en integrert del av personen. Når *habitus* er en del av personen, er det vanskelig å forandre på. Et barn som er født inn i en familie med høy kulturell kapital, vil med stor sannsynlighet tilegne seg høy kulturell kapital selv, derfor reproduseres klassetilhørighet (Bourdieu 1986). Dersom Bourdieu har rett i dette, taler dette for at misforholdet mellom de to datasettene til dels kan forklares ved hjelp av elevenes kulturelle kapital. Men på den annen side må man være svært forsiktig med å konkludere på et så svakt empirisk grunnlag. For å kunne konkludere entydig, må man ha mer data om ele-

⁵³ I PISA er antall bøker i hjemmet, sammen med kulturell kompetanse i hjemmet, elevens kulturelle aktivitetsnivå, kulturgenstander i hjemmet og pedagogiske ressurser i hjemmet samlet i konstruert kulturell kapital.

⁵⁴ For en nærmere beskrivelse av *Det sosiale rom*, se kapittel 2, punkt 2.6 eller i Bourdieu (1986: 128,129).

venes sosioøkonomisk status og et betydelig større utvalg. Samtidig kan indikasjonen om at elevene har høy sosioøkonomisk status støttes av resultatene fra den første PISA-undersøkelsen som trekker fram at *antall bøker i hjemmet* har en korrelasjon med leseskår på 0,32 (Lie m.fl. 2001: 221). Liknende korrelasjoner er å finne i TIMSS (Grønmo 2004) og i IEA Reading Literacy Study (Elley 1994). *Antall bøker i hjemmet* kan ikke alene sees på som en indikasjon på kulturell kapital, det må snarere sees i sammenheng med andre spørsmål om kulturell kapital, som dekker andre aspekter ved fenomenet kulturell kapital. I PISA 2000 fant forskerne at konstruktet *kulturell kapital* har en R^2 på 0,19, altså kan 19 prosent av variansen i leseskår på PISA-prøven forklares ved hjelp av konstruktet *kulturell kapital* (Lie m.fl. 2001: 226).

6.3.4 Skolens leseundervisning

Denne studien handler om *lesing*, både den lesingen som gjøres på fritiden og den lesingen som gjøres på skolen. Det er på skolen elevene lærer å lese, og skolen baserer en stor del av den videre opplæringen på at elevene utvikler en god lesekompetanse. Det har vært drevet leseopplæring i skolen så lenge det har vært drevet ordinær skole i Norge. I den første tiden, fra omkring 1700, ble det drevet leseopplæring for at elevene skulle kunne lese religiøse tekster, men senere har skolens fokus blitt flyttet over til at elevene skal kunne lese de tekstene de trenger for å klare seg senere i livet, privat, i utdanning og i jobb (Vannebo 1994: 17). Samfunnet har endret seg enormt mye de siste årene, og forskere snakker om et *sen-, høy-, post- og/eller et postpostmoderne* samfunn.⁵⁵ Med disse samfunnsendringene har også tekstbegrepet og tekstene som leses i skolen, på fritiden og i arbeidslivet endret seg både i form og innhold og i omfang. De tekstene som leses i dag innehar utfordringer, noe som stiller stadig større krav til lesekompetanse. Dette har Utdannings-Norge og skolen tatt inn over seg, med den nye læreplanen *Kunnskapsløftet* er lesing trukket fram som en av fem *grunnleggende ferdigheter*. Her vektlegges det at norskfaget har et særskilt ansvar for leseopplæringen, både begynneropplæringen i lesing og *den andre leseopplæringen* (Utdanningsdirektoratet 2009c). Men samtidig som norskfaget har dette særskilte ansvar, skal alle lærere være *leselærere* i sine fag. Den samme læreplanen uttrykker et liknende syn på lesing som rammeverket i PISA og forståelsen av *reading literacy*, nemlig at lesing sees i et

⁵⁵ Mange forskere i sosiologi, filosofi, pedagogikk og fra andre fagtradisjoner har arbeidet med dette, se for eksempel Giddens (1991) og Beck (2002).

livslangt perspektiv og består av en rekke ulike kompetanser, deriblant en kritisk holdning til teksters form og innhold og utstrakt bruk av lesestrategier. Lesing er derfor også et sentralt fagområde i andre fag, for eksempel samfunnsfag. ”Å kunne lese i samfunnsfag inneber å setje seg inn i, granske, tolke og reflektere over faglege tekstar og skjønnlitteratur” (Utdanningsdirektoratet 2009c). I dette utdraget fra læreplanen er det mulig å kjenne igjen de tre rapporteringsskalaene fra rammeverket i lesing i PISA, nemlig å kunne *finne informasjon, tolke og reflektere over innholdet*.

Det overordnede målet med leseopplæring er leseforståelse. Men *når* elevene lærer seg å lese med god leseforståelse, varierer fra elev til elev. Det er likevel mulig å drive god leseopplæring med *leseforståelse* som mål. For at en slik leseopplæring skal fungere, må elevene lese teknisk godt, dersom de ikke gjør det, er det heller ordavkoding enn leseforståelse det må jobbes med. I en studie av hva slags leseopplæring som drives i amerikanske klasserom fant Pressley (2002: 291) at det i svært mange tilfeller ikke undervises lesestrategier. Andreassen (2008: 253) skriver at ”mye tyder på at opplæring i leseforståelse, i den grad det forekommer i norsk skole, er av det implisitte slaget”. Pressley (2002: 306) skriver at arbeid med å utvikle gode lesere bør skje under kyndig veiledning, ved å gi elevene intensiv trening i leseforståelsesstrategier og lesestrategier, vil gjøre at elevene utvikler sine leseferdigheter. Pressley (2002) framhever at gode leselærere vet at elevene bør få eksplisitt opplæring i lesestrategier for å lære å bruke lesestrategiene på en effektiv måte. De gode leselærerne vet også at elevene lærer lesestrategiene bedre dersom de lærer dem *eksplisitt*, snarere enn å måtte oppdage dem selv (Pressley 2002: 306). Gjennom både å lære hvordan man bruker en lesestrategi og å se hvordan læreren bruker den, vil elevene kunne modellere læreren. Og her er vi inne på et sentralt moment, flere forskere trekker fram at opplæring i bruk av lesestrategier bør være *eksplisitt* (Andreassen 2008, Anmarkrud 2009, Pressley 2002 og Roe 2008). I intervjuene rapporterte elevene at de tror at *leseopplæring* er ensbetydende med begynneropplæringen som skjer i barneskolens første år. De forteller også at de ikke eller i svært liten grad har jobbet med lesing i ungdomsskolen. En årsak til dette svaret kan være at den leseopplæringen de har fått er gitt implisitt heller enn eksplisitt, og det kan være at elevene ikke har fått med seg at det er *leseopplæring* de har jobbet med. Anmarkrud (2009) fant i sitt doktorgradsarbeid at to tredjedeler av opplæringen i lesestrategier foregikk implisitt, og den opplæringen som skjer er primært i memorerings- og elaboreringsstrategier, som er kun to av

mange mulige lesestrategier.⁵⁶ Men på den annen side forteller elevene at de kjenner til en rekke lese- og læringsstrategier (de bruker begrepet læringsstrategier, lesestrategier er et litt ukjent begrep). For eksempel ville elevene bruke en lesestrategi (selektiv lesing) hvis de skulle lese en avansert bruksanvisning. Dette tyder på at det har foregått noe leseopplæring, og mye tyder på at den har vært *implisitt*, men det er vanskelig å konkludere hvorvidt det er slik eller ikke.

6.3.5 Lesestrategier

Enhver lesesituasjon er forskjellig, en rutetabell leses på en helt annen måte enn en roman eller en artikkel, dette medfører at man i lesingen må ta i bruk helt andre lesestrategier for å få mest mulig leseforståelse. I all lesing bruker erfarne lesere en eller annen form for lesestrategi, for eksempel vil erfarne lesere tenke gjennom hva som har skjedd tidligere i teksten når de leser en roman og hva de tror kommer til å skje videre. I lesing av skjønnlitteratur må man også "lese mellom linjene", der mye informasjon ligger. For eksempel kan mye av tekstforståelsen være avhengig om man forstår hva en metafor eller hva et ordspill betyr. På den annen side finnes rutetabellen, når man leser en rutetabell, må man forsøke å skape orden i det som tilsynelatende ser ut til å være en haug med tall. Rutetabellen fordrer i like stor grad som roman- eller artikkellesing en lesestrategi, i alle fall krever den erfaring fra lesing av liknende typer tekst. Dette har flere årsaker, blant annet er lesesituasjonen ofte annerledes enn for eksempel ved lesing av en roman, faktorer som tidspress, krav til nøyaktighet bussen som går hjem eller at lesing kan foregå i et busskur uten tilstrekkelig lys kan gjøre lesingen vanskelig og distrahere leseprosessen. I beskrivelsen av rammeverket til nasjonale prøver i lesing står det i nivå fem for rapporteringsskalaen *Finne*⁵⁷ at elevene skal kunne "lokalisere og kombinere ulike elementer som finnes flere steder i en tekst, og skille relevant informasjon fra sterkt konkurrerende informasjon" (Utdanningsdirektoratet 2009a). I denne sammenheng kan "sterkt konkurrerende informasjon" være for eksempel andre tidspunkt som står rundt det tidspunktet man skal finne, disse tidspunktene ser like ut, og det er essensielt at leserne vet hvordan de skal finne det riktige tidspunktet slik at man skal rekke bussen. I tillegg til at konteksten rundt lesingen er annerledes, må selve lesingen også være

⁵⁶ Denne doktorgradsavhandlingen var basert på et begrenset empirisk grunnlag, videoopptak av fire læreres undervisning i 16 timer, men det indikerer likevel at eksplisitt opplæring i bruk av lesestrategier ikke er vanlig i norsk skole.

⁵⁷ Delkompetansen *Finne* er å kunne gå inn i teksten, lokalisere og hente ut informasjon.

annerledes, man kan ikke begynne øverst til venstre og lese linjene til man er kommet nederst til høyre, en busstabell krever heller at man klarer å finne den riktige raden og kolonnen. I slike tekster kan det også være konkurrerende informasjon, for eksempel kan det gå flere busser eller det kan være fotnoter med ekstra informasjon om dager bussen ikke går eller dager bussen følger en annen rute. Dette er to eksempler på hvor viktig lesestrategier er.

Siden lesestrategier er så viktig i lesing, blir det nærliggende å spørre seg om hvorfor det kan være at elever sier at de ikke bruker lesestrategier. I spørreskjemaet oppgir elevene at de tror lesestrategier kan være nyttige, men samtidig er det grunn til å tro at de ikke bruker det i like stor grad som hadde vært ønskelig ut fra et leseforståelsessynspunkt. Et annet moment som støtter dette, er at korrelasjonskoeffisienten mellom opplevd nytteverdi, oppgitt bruk av lesestrategier og skår på lesetesten er relativt lav. Et slikt resultat kan tolkes på flere måter, blant annet at det i liten grad er sammenheng mellom opplevd nytteverdi og bruk av lesestrategier og skår på lesetesten. Det kan tolkes som om elevene ikke er bevisste på at de bruker lesestrategier, og at de kanskje rapporterer at lesestrategier er nyttigere enn de faktisk mener at det er. Roe (2008: 83) skriver at norske elever kanskje er mindre bevisste på hvordan de skal bruke lesestrategier enn elever i andre land, og at sammenhengen mellom leseskår og bruk av lesestrategier er gjennomgående lavere i Norge enn OECD-gjennomsnittet. I intervjuene oppgir elevene svært varierende bruk av lesestrategier, det kan virke som om de kjenner til lesestrategiene, men at de synes det tar for lang tid å bruke dem eller at de liker å bruke andre måter å lese eller lære på enn de som brukes og undervises i skolen. Det kan dermed være at de har andre lesestrategier enn lærerne, skolen, PISA og denne studien legger vekt på. Ting tyder også på at de til en viss grad ikke bruker lesestrategier i alle de situasjonene en lesestrategi kunne vært nyttig, for eksempel de eksplisitte spørsmålene om lesestrategier. En årsak til at elevene noen ganger lar være å bruke lesestrategier i en situasjon der det hadde vært nyttig, kan være at de ikke er motiverte til lesingen. En annen årsak kan være at de synes det tar for lang tid å bruke lesestrategier, som er en forklaring flere av elevene i intervjuutvalget kom med. Dette kan blant annet skyldes at de ikke vet hvordan de skal bruke lesestrategier effektivt for å forstå en tekst på en best mulig måte, ikke bruke lesestrategier for å bruke lesestrategier. Andreassen (2008) og Anmarkrud (2009) trekker fram mangel på *eksplisitt* undervisning i lesestrategier og leseforståelsesstrategier som en forklaring på at norske elever ikke bruker lesestrategier i like stor grad som ønskelig. Gjennom *eksplisitt* undervisning i lesestrategier, er det mulig å verbalisere og modellere, altså at elevene kan

oppøve et språk for å snakke om lesing, og at de ser hvordan en erfaren leser leser og så etterlikne ham eller henne (Anmarkrud 2009: 80). Når elevene øver på lesestrategier, vil de både bli flinkere til å bruke strategien og de forstår mer av tekstene. Men de må på en eller måte bli gjort oppmerksomme på dette. Hvis elevene ikke vet hvordan de skal bruke lesestrategier effektivt, vil de bruke for mye oppmerksomhet på selve bruken av strategien enn på leseforståelsen, dermed forstår de teksten dårlig. Her kan man trekke en parallell til matematikk. I matematikken er det essensielt å kunne for eksempel lille og store gangetabell slik at man ikke må bruke oppmerksomhet på det når man skal regne et matematikkstykke. På samme måte må man kunne bruke en lesestrategi uten at den skal legge beslag på konsentrasjon, eller som Bråten (2008: 47) forklarer det:

[...][B]evisst oppmerksomhet er en begrenset ressurs hos mennesker, som både ordavkoding og forståelse legger beslag på under lesing. Og dess mer bevisst oppmerksomhet ordavkoding legger beslag på, dess mindre blir det til overs for å forstå innholdet i teksten.

For å forstå og få utbytte av lesing, må både avkoding og lesestrategier være automatisert, slik at all fokus kan være på forståelsen av teksten og læringen av innholdet. Pressley (2002: 294) legger vekt på at elevene skal bruke den forkunnskapen om temaet i teksten de har før de går i gang med å lese en tekst, slik kan elevenes forståelse av teksten hjelpes. Dersom man for eksempel jobber med stoffet før elevene skal lese teksten, kan lesingen hjelpes et stykke på vei.

7. Avslutning og veien videre

I denne studien har jeg sett på norske ungdomsskoleelevers lesevaner, holdninger til lesing og bruk av lesestrategier fra to forskjellige metodiske ståsteder, et *kvantitativt* og et *kvalitativt*, og jeg har gjort flere interessante funn. Det er særlig to funn jeg vil trekke fram her i avslutningen, det er flere ting som tyder på at gutter ikke leser så lite som det først kan se ut som og det andre er at elevene, til tross for en tydelig læreplan og et sterkt fokus på lesing og leseopplæring, i liten grad får *eksplisitt* leseopplæring utover begynneropplæringen.

I den PISA-rapporten trekkes det fram at det er til dels store forskjeller mellom gutter og jenter med hensyn til lesevaner og holdninger til lesing (Lie m.fl. 2001). Min studie bekrefter flere av resultatene fra PISA, for eksempel at en stor andel av guttene oppgir at de ikke leser for sin egen fornøyles skyld. Jeg har sett nærmere på dette og kommet fram til at det er flere faktorer som påvirker hvor mye elevene oppgir å lese, og at det er grunn til å tro at denne prosentandelen som oppgir ikke å lese for fornøyles skyld ikke nødvendigvis er så høy som først antatt. Blant annet er det ikke avklart hva som legges i begrepet *lesing* noe som fører med seg et rom for å feiltolke spørsmålet, for eksempel ved å legge til grunn en veldig snever tolkning av *lesing*, om det er all lesing man gjør i fritiden eller om det er lesing av skjønnlitteratur. I intervjuene oppgir elevene at de oppfatter *lesing* som ensbetydende med lesing av skjønnlitteratur og andre lange tekster. Dette synet på lesing står i opposisjon til synet jeg legger til grunn for denne studien, der *lesing* er alle de gangene man i løpet av dagen leser ord for å få mening ut av en tekst. En annen årsak til at gutter oppgir ikke å lese for sin egen fornøyles skyld, er at mye tyder på at de har mer negative og mindre positive holdninger til lesing enn jenter som igjen kanskje er påvirket av at de tror lesing er ensbetydende med lesing av skjønnlitterære bøker. Dette påvirker resultatene i form av at de ikke vil vedkjenne seg å lese, kanskje fordi det kan oppfattes som lite attråverdig (Helgevold og Hoel 2005).

Det andre resultatet jeg vil trekke fram er at det er mye som tyder på at elevene ikke har fått *eksplisitt* leseopplæring utover begynneropplæringen i lesing, og således kjenner de i liten grad til den andre leseopplæringen. Flere forskere, deriblant Roe (2008), Andreassen (2008) og Pressley (2002), trekker fram *eksplisitt leseopplæring* som noe av det viktigste i den prosessen det er å skape gode lesere. I intervjuene kunne ingen av de seks elevene vise til skoletimer der de hadde jobbet med å forstå en tekst eller en annen form for leseopplæring. De

hadde riktignok jobbet med læringsstrategier, som til en viss grad overlapper med lesestrategier, men dette kan bare sees på som en svært liten del av prosessen det er å skape gode lesere. Det kan riktignok diskuteres hvorvidt elevene i intervjuutvalget er representative for populasjonen eller ikke, men når dette resultatet stemmer overens med resultater fra andre undersøkelser, for eksempel Andreassen (2008), Pressley (2002) og Roe (2008), taler dette for at konklusjonen er riktig. Men på den annen side er det flere ting som tyder på at lærerne og bibliotekaren på skolen er flinke til å motivere til lesing.

Disse to resultatene er svært viktige for lærere i form av at de kan hjelpe til med å gjøre leseopplæringen bedre for elevene. Dersom lærere er bevisste på at gutter leser, men at de ikke er like interesserte i klassisk skjønnlitteratur, men heller vil lese fantasybøker eller underholdningsblader eller hobbyblader om biler eller teknikk, kan de være med på å skape mer positive holdninger til lesing blant gutter og få dem til å lese mer. Og dersom de klarer å gjøre leseopplæringen eksplisitt, slik at elevene blir mer bevisste på at lesing er en kompetanse som må oppøves gjennom hele skoleløpet, ikke bare et par år tidlig i barne-skolen, kan det hende at vi om noen år vil gjøre det bedre på lesetesten i PISA, men kanskje viktigst av alt – at elevene som går ut av norsk skole skal kunne bruke sin lesekompetanse til å tilegne seg de kunnskapene og ferdighetene som utdanning, yrkesliv og sosialt liv vil kreve av dem.

8. Litteratur

Amundsen, M. (2009). *Mot et helhetlig system for vurdering*. Foredrag på konferansen KOZ ME TXT. 13. og 14. Januar 2009. Stavanger: Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.

Andreassen, R. (2008). "Eksplisitt opplæring i leseforståelse". I Bråten, I. (red.). *Lese-forståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Anmarkrud, Ø. (2008). "Spesielt dyktige læreres leseundervisning: Med fokus på leseforståelse". I Bråten, I. (red.). *Lese-forståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Anmarkrud, Ø. (2009). *Undervisning i lesestrategier og utvikling av lesemotivasjon på ungdomstrinnet: En klasseromsstudie av fire norsklæreres arbeid med forklarende tekst*. PHD-avhandling. Oslo: Universitetet i Oslo.

Askeland, N. (2006). "Metaforar i fagtekstar og lærebøker: Pedagogiske utfordringar". I Maagerø, E. og Seip Tønnessen, E. (red.). *Å lese i alle fag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bamford, J. and Day, R. (2002). "Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading: Reading in a Foreign Language". Tilgjengelige på: <http://nflrc.hawaii.edu/RFL/October2002/> Lesedato: 30.1.2009.

Beck, U. (2002). "Beyond status and class". I Beck U. og Beck Gernsheim E. (red.). *Individualization: institutionalized individualism and its social and political consequences*. London: SAGE Publications.

Berge, K. L. (2005). "Skriving som en grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier". I Aasen, A. J. og Nome, S. *Det nye norskfaget*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.

Bergersen, H. O. (2006). *Kampen om kunnskapsskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Bourdieu, P. (1986). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.

Braunger, J. og Lewis, J. P. (2006). *Building a Knowledge Base for Reading*. New Ark, DE: International Reading Association.

Bråten, I. (2008). "Leseforståelse: komponenter, vansker og tiltak". I Bråten, I. (red.). *Lese-forståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Dunn, K. J. og Dunn, R. (1999). *The complete guide to the learning styles inservice system*. Boston: Allyn og Bacon.

Dysleksiforbundet (2009). "30 spørsmål om dysleksi". Tilgjengelig på: http://www.ssb.no/emner/02/barn_og_unge/2009/skole/fig-2009-09-21-01.html. Lesedato: 2.10.2009.

Elley, W. B (1994). "Voluntary Reading Activities". I Elley, W. B. (red.). *The IEA Study of Reading Literacy: Achievement and Instruction in Thirty-Two School Systems*. Christchurch: Pergamon Press.

Giddens, A. (1991). *Modernitet og selvidentitet: Selvet og samfundet under sen-moderniteten*. København: Hans Reitzels Forlag.

Grønlund, A. L. (2009). "53 av 100 leser VG og målet er 60 prosent innen 2012". Tilgjengelig på: <http://www.VG.no/nyheter/innenriks/artikkel.php?artid=558735>. Lesedato: 2.3.2009

Grønmo, L. S., Bergem, O. K., Kjærnsli, M., Lie, S. og Turmo, A. (2004). *Hva i all verden har skjedd med realfagene? Norske elevers prestasjoner i matematikk og naturfag i TIMSS 2003*. Oslo: Acta Didactica 5/2004.

Grønmo, S. (2007). "Forholdet mellom kvalitative og kvantitative tilnærminger i samfunnsforskningen". I Holter, H. og Kallenberg, R. (red.). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget. 2. utgave.

Guthrie, J. (2008a). "Next Steps for Teachers". I Guthrie, J. (red.). *Engaging Adolescents in Reading*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Guthrie, J. (2008b). "Reading Motivation and Engagement in Middle and High School: Appraisal and Intervention". I Guthrie, J. (red.). *Engaging Adolescents in Reading*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Heath, S. B. (1988). "What no Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School". I Mercer, N. (red.). *Language and Literacy from an Educational Perspective Volume II*. Milton Keynes: Open University Press.

Helgevold, L. og Hoel, T. (2005). "Jeg leser aldri – men jeg leser alltid. Gutter som lesere og som bibliotekbrukere. En kvalitativ undersøkelse med utgangspunkt i fritt valg-rapporten". Stavanger: Lesesenteret i Stavanger, 2005.

Helgevold, L., Hoel, T og Håland, A. (2008). *LESING ER*. Stavanger: Lesesenteret i Stavanger.

Hertzberg, F. (2004). "Hva har skjedd med problembarnet? Grammatikken og norskfaget nok en gang". I Hamre, P. og Madssen, K. A. (red.). *Fag of fagnad. Festskrift til Kjell-Arild Madssen i høve 60-årsdagen 28. Oktober 2004*. Volda: Høgskulen i Volda.

I Hjørdemaal, F. og Kleven, T. A, Tveit, K. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub Forlag.

Imsen, G. (2001). *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget. 3. utgave.

Ivey, S. J. og Guthrie, J. (2008). "Struggling Readers: Boosting Motivation in Low Achievers". I Guthrie, J. (red.). *Engaging Adolescents in Reading*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Johannessen, A., Tufte, P. A. og Kristoffersen, L. (2007). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig forskning*. Oslo: Abstrakt Forlag. 3. utgave.

Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V., Roe, A. og Turmo, A. (2004). *Rett spor eller ville veier? Norsk elevers prestasjoner i matematikk, naturfag og lesing i PISA 2003*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V. og Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft: Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kleven, T. A. (2002). ”Statistikk”. I Hjørdemaal, F. og Kleven, T. A., Tveit, K. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub Forlag.

Kulbrandstad, L. A. (2005). *Språkets mønstre: Grammatiske begreper og metoder*. Oslo: Universitetsforlaget. 3. utgave.

Kulbrandstad, L. I. (2003). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske utfordringer*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Kultur- og kirkedepartementet (1985). *Lov om folkebibliotek*. Tilgjengelig på: http://lovdata.no/cgi-wift/wiftldles?doc=/usr/www/lovdata/all/nl-19851220-108.html&emne=folkebibliotek*& Lesedato: 17. Oktober 2009.

Kunnskapsdepartementet (2003). *Handlingsplanen Gi rom for lesing*. Tilgjengelig på: http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2003/gi-rom-for-lesing.html?id=106009 Lesedato: 2. september 2009.

Lie, S., Kjærnsli, M., Roe, A. og Turmo, A. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Oslo: Acta Didactica 4/2001.

Lothe, J., Refsum, C. og Solberg, U. (1997). *Litteraturvitenskapelig leksikon*. Oslo: Kunnskapsforlaget.

OECD (2007). *Reading Literacy a Framework for PISA 2009*. Paris: OECD Papers.

Pressley, M. (2002). “Metacognition and self-regulated comprehension”. I Farstrup, A og Samuels, J. (red.). *What research has to say about reading*. Newark: International Reading Association.

Pressley, M. og Wharton-McDonald, R. (2006). “The Need for Increased Comprehension Instruction”. I Pressley, M. *Reading Instruction That Works: The case for Balanced Teaching*. New York: Guilford Press. 3. utgave.

Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.

Roe, A. (2008). *Lesedidaktikk: Etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roe, A. (2006). ”Leseopplæring og lesestrategier”. I Elstad, E. og Turmo, A. (red.). *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

Simensen, A. M. (1998). *Teaching a Foreign Language: Principles and Procedures*. Bergen: Fagbokforlaget.

Strømsø, H. og Bråten, I. (2006). "Lesing av Web-tekster". *Norsk pedagogisk tidsskrift* 3/2006, side 332–344. Oslo: Universitetsforlaget.

Strømsø, H. (2008). "Høytlesing, hurtiglesing og leseforståelse – en historie om lesing og forskning om leseforståelse". I Bråten, I. (red.). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metode*. Bergen: Fagbokforlaget. 2. utgave.

Utdanningsdirektoratet (2009a). *Faglig veiledning til nasjonale prøver – del 3*. Tilgjengelig på: http://www.udir.no/Artikler/_Nasjonale-prover/Faglig-veiledning-til-nasjonale-prover---del-3/. Lesedato: 21.9.2009

Utdanningsdirektoratet (2009b). *Grunnskolen informasjonssystem*. Tilgjengelig på: <http://www.wis.no/34404/2075/34382-37381.html>. Lesedato: 2.10.2009.

Utdanningsdirektoratet (2009c). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Tilgjengelig på: <http://udir.no/grep/Kunnskapsloftet-fag-og-lareplaner/>. Lastet ned: 10.1.2009

Vannebo, K. I. (1994). "Lesing og skriving i et historisk perspektiv". I Hagtveit, B. E., Hertzberg, F., Vannebo, K. I.: *Ferdigheter i fare? Om lesing og skriving i dagens samfunn*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.

Weinstein, C., E., Bråten, I. og Andreassen, R. (2006). "Læringsstrategier og selvregulert læring: Teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning". I Elstad, E. og Turmo, A. (red.). *Læringsstrategier: Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

9. Vedlegg

9.1 Vedlegg 1

9.1.1 Intervjuguide

Innledningsvis informerer jeg eleven på følgende måte:

Jeg skal gjøre en undersøkelse om lesing. I dette intervjuet kommer jeg til å spørre deg om en rekke ulike spørsmål knyttet til hva du leser i fritiden din og lesing i skolearbeidet ditt. Det er helt frivillig å være med på denne undersøkelsen, og du kan trekke deg, men jeg håper du vil være med allikevel. Dette intervjuet kommer til å bli tatt opp på bånd, det er kun for at jeg skal slippe å skrive ned alle svarene dine, intervjuet vil derfor ta kortere tid. Det du sier kommer til å bli brukt i min masteroppgave, men alt du sier vil være helt anonymt, og det vil ikke på noen som helst måte være mulig å gjenkjenne deg og dine svar i min ferdige masteroppgave. Jeg kommer ikke en gang til å si hvilken skole jeg har gjort intervjuene på. I dette intervjuet er ingen svar ”riktige” eller ”gale”, det eneste som er ”riktig”, er det som føles riktig for deg. Har du noen spørsmål?

9.1.2 Spørsmål om eleven og hjemmet

- Alder?
- Kjønn?
- Bruker du datamaskin? I så fall til hva?
- Hva forbinder du med lesing? Hvis noen spør om du leser, hva tenker du på da?
- Har dere mange bøker hjemme? Eventuelt annet lesestoff, for eksempel magasiner, aviser, tegneserier eller liknende.
- Leser foreldrene dine mye? Hva leser de?

Om fritidslesing

- Hva leser du i fritiden?
 - Hvis nei, spør videre!

- Hvor mye tid bruker du til lesing i en vanlig uke?
- Hva leser du? Hvilke deler av avisen? Hvilke typer tegneserier? Hvilke andre bøker? Hvilke og hva i ukeblader?
- Hva teller du med som *lesing*?
- Når leste du sist noe fordi du synes det var interessant eller spennende?
- Hvilke typer lesestoff liker du å lese? Hva er det som gjør at du vil lese en tekst?

9.1.3 Lesestrategier

- Hva pleier du å gjøre før du skal lese en tekst?
- Tenk deg at du har kjøpt en datamaskin, en veldig avansert datamaskin, som du skal montere selv. Du har en spagettiliknende haug med ledninger, og du må lese bruksanvisningen for å klare å montere den. Hvordan vil du begynne å lese den?
- Hvis du skulle hatt en viktig prøve i for eksempel samfunnsfag, med stoff tatt fra ti sider i læreboka, hvordan ville du gått fram for å lese og lære deg stoffet?

Hvor enig, på en skala fra 1 til 5, er du i disse utsagnene? Kan du si litt om hvorfor?

- *Jeg leser bare hvis jeg må*
- *Å lese er en av mine favoritt hobbyer*
- *Jeg synes det er vanskelig å lese ut bøker*
- *Jeg blir glad hvis jeg får en bok i presang*
- *For meg er lesing bortkastet tid*
- *Jeg liker å gå i bokhandelen eller på biblioteket*
- *Jeg leser bare for å få den informasjonen jeg trenger*
- *Jeg liker å si min mening om bøker jeg har lest*
- *Jeg liker å velge bøker om temaer som jeg er interessert i*

Om skolelesing

- Hva innebærer det å kunne *lese* i skolesammenheng?
- Bruker du biblioteket? Til hva bruker du biblioteket?
- Hva er det bibliotekaren gjør bra?
- Favorittskolefag?
- Hvor ofte bruker du *lesing* for å lære deg noe?
- Bruker du *lesing* i skolearbeidet?
- Hva er det å lære å *lese*?
- Har du hatt leseopplæring i ungdomsskolen?
- Har det skjedd at lærer og elever sammen leser en tekst?

Hvis du skal lese en tekst for å lære noe før en prøve, tror du noe av dette kan være til hjelp?

Kan du si litt om hvorfor:

- *Tenke over hva jeg kan fra før, og hvordan dette henger sammen med det jeg skal lære meg.*
- *Skumlese først for å få en oversikt over hva teksten handler om, hva som er viktigst og så videre.*
- *Å lage en oppsummering av teksten mens jeg leser eller etterpå.*
- *Å tenke over hva jeg forstår mens jeg leser. Hvis det er et avsnitt jeg ikke forstår, leser jeg det om igjen.*

9.2 Vedlegg 2

Nivå 5 Finne informasjon	Nivå 5 Tolke	Nivå 5 Reflektere
Lokalisere og kombinere flere ulike, og ofte implisitte og godt skjulte, informasjonselementer i en tekst. Noen av disse elementene kan gjerne befinne seg utenfor hoveddelen av teksten. Vurdere hvilke elementer som er relevante for den aktuelle oppgaven. Skille sterkt konkurrerende informasjon fra informasjon som er relevant for oppgaven.	Forstå betydningen av avansert språkbruk. Vise fullstendig og detaljert forståelse av en tekst.	Vurdere teksten kritisk eller komme med hypoteser på bakgrunn av egen kunnskap. Vurdere forhold som står i motsetning til det forventede. Vise grundig og omfattende forståelse av lange og kompliserte tekster.
Nivå 4 Finne informasjon	Nivå 4 Tolke	Nivå 4 Reflektere
Lokalisere og kombinere flere ulike, og ofte implisitte, informasjonselementer i en tekst. Hvert av disse elementene kan befinne seg i ulike sammenhenger i en tekst med ukjent form eller innhold. Vurdere hvilke elementer som er relevante for den aktuelle oppgaven.	Trekke avanserte slutninger for å forstå og systematisere informasjon i en ukjent tekst, og for å forstå hvordan et avsnitt henger sammen med teksten som helhet. Forstå tvetydigheter, meningsinnhold som står i motsetning til det forventede, og meningsinnhold som er negativt uttrykt.	Bruke formell eller generell kunnskap til å uttrykke hypoteser om eller kritisk vurdering av en tekst. Vise nøyaktig forståelse av lange og kompliserte tekster.
Nivå 3 Finne informasjon	Nivå 3 Tolke	Nivå 3 Reflektere
Lokalisere og i enkelte tilfeller definere forholdet mellom informasjonselementer i en tekst. Hvert av disse elementene kan befinne seg i ulike sammenhenger i teksten. Skille framtrædende konkurrerende informasjon fra informasjon som er relevant for oppgaven.	Kombinere ulike deler av teksten for å uttrykke hovedtemaet, forstå sammenhenger eller betydningen av et ord eller uttrykk. Bruke ulike kriterier for å sammenlikne, kontrastere eller kategorisere informasjon. Forholde seg til konkurrerende informasjon.	Forstå sammenhenger, foreta sammenlikninger, gi forklaringer eller foreta vurderinger av en tekst. Bruke hverdagskunnskap eller mer uvanlig kunnskap til å vise detaljert forståelse av teksten.
Nivå 2 Finne informasjon	Nivå 2 Tolke	Nivå 2 Reflektere
Lokalisere ett eller flere elementer i en tekst. Hvert av disse elementene kan befinne seg i ulike sammenhenger i teksten. Forholde seg til konkurrerende informasjon.	Definere tekstens hovedtema. Forstå sammenhenger, formulere eller definere innholdselementer. Konstruere mening innen en avgrenset del av teksten, der den informasjonen som trengs ikke er opplagt eller iøynefallende, men der enkle slutninger må trekkes.	Forstå sammenhenger eller foreta sammenlikninger mellom teksten og egen kunnskap. Bruke personlige erfaringer eller holdninger til å kommentere trekk ved teksten.
Nivå 1 Finne informasjon	Nivå 1 Tolke	Nivå 1 Reflektere
Lokalisere ett eller flere eksplisitt uttrykte innholdselementer.	Oppfatte hovedtemaet eller forfatterens hensikt i en tekst om et kjent tema. Den informasjonen som trengs, er tydelig i teksten.	Sammenholde informasjon i teksten med vanlig hverdagskunnskap.

Tabell 33: "Beskrivelser av hva elever innen de fem nivåene i lesing er forventet å kunne" (Kjærnsli m.fl. 2007: 135)

9.3 Vedlegg 3

Nivå	Poeng på PISA-skalaen
Under 1	Mindre enn 335 poeng
1	335 til 407
2	408 til 480
3	481 til 552
4	553 til 625
5	Mer enn 625

*Tabell 34: "Poengkrav for hver av de fem kompetansenivåene i lesing"
(Kjærnsli m.fl. 2007: 134)*